Utopische Erziehungsideale und praktische Schulreformversuche der neuesten Zeit.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der hohen philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen

vorgelegt von

Karl Sengfelder

aus Nürnberg.

Tag der mündlichen Prüfung: 21. Dezember 1929.

Kallmünz.
Druck von Michael Laßleben in Kallmünz bei Regensburg.
1929.

B0:86

Utopische Erziehungsideale und praktische Schulreformversuche der neuesten Zeit.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der hohen philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen

vorgelegt von

Karl Sengfelder

aus Nürnberg.

Tag der mündlichen Prüfung: 21. Dezember 1929.

Kallmünz.
Druck von Michael Laßleben in Kallmünz bei Regensburg.
1929.

Referent: Herr Geh. Rat Prof. Dr. D. O. Stählin.
Dekan: Herr Prof. Dr. Georg Lippold.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meinen Eltern.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41533903_0143

Inhaltsverzeichnis des Teil I.

Der Staatsroman des 19. Jahrhunderts und sein Erziehungsideal.

Literaturverzeichnis. VIII – XIII

Einleitung. 1

Abschnitt I. Staatsromane und Verwandte: 5

1. Cabet Etienne: Voyage en Ikarie. 1842 5
2. Hertzka, Theodor: Freiland, ein soz. Zukunftsbild. 1890 8
3. Bellamy, Edward: Looking Backward. 1888 14
4. Michaelis, Richard: Ein Blick in die Zukunft. 1891 18
6. Morris, William: News from Nowhere. 1892 19
7. Kemsies, Ferd.: Sozial. u. ethisch. Erziehung im Jahre 2000. 1893 20
8. Samuel Butler: Utopia Erehwon. 1890 24
9. Well, George: Men like Gods. 28
10. Truth, Hansel: Am Ende des Jahrhunderts. 1891 31
11. Conrad, Wilhelm: In purpurner Finsternis. 1895 33
12. Holberg, Ludw.: Niels Klims Wallfahrt in die Unterwelt. 1828 35
13. Laßwitz, Eduard: Auf zwei Planeten. 1898 36
14. Adolf, Fritsche: 1989. Ein kurzer Rückblick seit 1919. 36

Abschnitt II. Soziale Programme u. Reformversuche: 39

1. Fourier, Charles: La theorie des monvenements et des destinées générales. 1808 39
2. Saint Simon, Henry de: L'industrie. 1809 40
3. Owen, Robert: Eine neue Auffassung von der menschlichen Gesellschaft. 1900 41
4. Proudhon, Jg.: 43
5. Stirner, Max: Der einzige und sein Eigentum. 1894 43
6. Tafter, John: Pan, der Kommunist. 1921 43

Anhang:

Kurzer Ueberblick über die utop. Literatur des 20. Jahrhunderts (bis 1929).

Erwähnt sind ferner:

a) Amersin: Das Land der Freiheit. 1874
b) Bisbane: The sozial. destiny of men. 1841
c) Gregorius: Der Himmel auf Erden. 1892
d) Ottomar L.: Der Himmel auf Erden. 1891
e) Richter: Zukunftsbilder. 1898
f) Voigt R.: Anno domini 2000. 1900
g) Justinus: In der Zehn-Millionenstadt. 1890

Inhaltsverzeichnis des II. Teils.

Praktische Schulreformversuche, utopische Erziehungsideale (Ein Vergleich) 47

A) Einige praktische Schulversuche: 48

1. Leipziger Arbeitsschule 50
2. Berthold-Otto-Schule 51
3. Magdeburger Schule 52
4. D. L. E. H. (deutsche Landerziehungsheime) 52
5. Schule in Wickersdorf 54
6. Odenwaldschule 54
7. Freie Schul- und Werkgemeinschaften 55
8. Freie Waldorfschule 55
9. Hamburger Schulversuche 56
10. Gartenarbeitsschule 57
11. Berliner Torschule (Gemeinschaftsschule) 57

B) Allgemeine Schulreformen

1. Neugestaltung des Religionsunterrichts 58
2. Ausbau d. weibl. Bildungswesens 60
3. Berufsschule 61
4. Erwachsenenbildung 62

C) Schlußbetrachtung. 63

I. Primäre Literatur: Staatsromane und Verwandte:

1. Amersin, Karl. 1874 Das Land der Freiheit (ein Zukunftsbild in schlichter Erzählungsform.) (Graz Leykam 1874).
2. Bellamy, Edward. 1890, Looking Backward (deutsch von G. v. Gizyki, Leipz. Recl. 2661/62 1890)
3. Bisbane, William. 1840, The sozial destiny of men. (New-York Tribune 1840)
4. Butler, Samuel 1897 Utopia Erewhon (deutsch: Wien Phaidon-Verl. 1897)
5. Cabet, Etienne. 1842, Voyage en Ikarie (5. Aufl. deutsch von Wendel-Hippler) (vergl. A. Schaw. Ikaria. deutsch v. Jakobi Stuttgart 1886).
6. Conrad, Michael, Georg, 1895, In Purpurner Finsternis (Romanimprovisation a. d. 30. Jahrh. Berlin.)
7. Fourier, Charles. 1898 La théorie des mouvements et des destinées générales. (Paris 1898.)
8. Fritsche, Adolf. Auszug aus 1989. Ein Ueberblick über die Entwicklung d. letzten 75 Jahre seit 1914. (München 1920.)
9. George, Henry. 1879. Fortschritt und Armut. (Uebersetzung Recl. Leipzig).
10. Gregorius, Georg. 1892. Der Himmel auf Erden. (Leipzig 1892).
11. Guidony, Alex. Dizzy, Erzählung aus dem Jahre 1950 (Berlin 1924.)
12. Haberhalt, Karl. 1900 Der kommende Mensch; (neue Aussicht a. d. Zukunft d. Menschen) (Leipzig 1900).
13. Haushofer, Max. 1899 Planetenfeuer; (Berlin 1899).
14. Hertzka, Ferd. 1890 Freiland. (ein sozial. Zukunftsbild) (Leipzig 1890).
15. Hollberg, Ludw. 1828 Niels Klims Wallfahrt in die Unterwelt (aus dem Lateinischen übersetzt v. E. G. Wolf) (Leipzig Brockhaus 1828).
16. Justinus, Karl. 1890 In der Zehnmillionenstadt (Berliner Roman Ende des 20. Jahrh.) (Dresden, Pierson. 1890. 2. Aufl.).
17. Kemsies, Ferd. 1893 Sozialistische u. eth. Erziehung im Jahre 2000. (Berlin 1893.)
18. Laßwitz, Karl. 1898 Auf zwei Planeten. (Weimar E. Felder. 1898.)
19. Michaelis, Rich., 1895, Ein Blick in die Zukunft (eine Antwort auf ein Rückblick von Belamy) (Leipz. Reclam, Band 2800.)
20. Morris, William. 1896 News from Nowhere (An Epoch of rest:

being some chapters from an Utopia Romance.) (Longmanns, Green and C. London).
21. Ottomar Lorenz, 1892 Der Himmel auf Erden (Benno Schwabe Buchhandlung des evangel. Bundes, Leipzig 7. Auflage.)
22. Owen Robert. 1900 Eine neue Auffassung von der menschlichen Gesellschaft. (Leipzig.)
23. Richter, Adolf. 1891 Sozialdemokratische Zukunftsbilder (Frei nach Bebel, Berlin. Verl. „Fortschritt").
24. Saint Simon, Henry de. 1817 L'industrie. Paris (1817).
25. Stirner, Max. 1844 Der Einzige und sein Eigentum (Leipzig Reclam Nr. 3057—3060a).
26. Tafter, John. 1921 Der Kommunist Pan (die Fratze des Goldes) (Würzburg 1921).
27. Truth, Hansel. 1891 Am Ende des Jahrtausends (Basel, Ben. Schab).
28. Voigt, Rich. 1898 Anno Domini 2000 (Stuttgart. Mimis 1898).
29. Well, Henry, George. 1923 Men lide Gods (Tauchnitzch Nr.4600 Vol. Leipzig).
30. Willbrand, Conr. 1898 Des Herrn Ost's Erlebnisse in der Welt Bellamy's; Mitteilungen aus dem Jahre 2001/2. (Wismar 1898.)

II. Sekundäre Literatur.

1. Adler, Georg; Geschichte des Sozialismus u. d. Kommunismus von Plato bis zur Gegenwart (Leipz. 1899.)
2. Baumstark, Rheinh.; Thomas Morus (Freiburg 1879).
3. Bebel, Adolf; Charles Fourier. (Stuttgart 1890.)
4. Bebel, Adolf; Frau und Sozialismus. (Berlin 1891.)
5. Bloch, Ernst; Geist der Utopie. (München 1918).
6. Brasch, Moritz; Sozialistische Fantasiestaaten; (Leipz. 1885.)
7. Brügel, Julius; Johann Valentin Adreae (Geschichte der Erziehung v. Anfang bis auf unsere Zeit v. K. A. Schmidt VIII 25. 147 (1829).
8. Carriere, Moritz; Die philosophische Weltanschauung der Reformationszeit in ihrer Beziehung zur Gegenwart (2. Aufl. 2. Bd. Leipz. 1887.)
9. Doren, Alfred; Wunschräume u. Wunschzeiten (Vorträge der Bibl. Warburg IV. Bd., 4. Vortrag. Vorträge 1924/25. Teubner. Leipz. 1927.)
10. Emkes, Max, W.; Das Erziehungsideal bei Sir Thomas More, Sir Thoma Eiloyt, Roger Asham u. John Lylx (Marb. Diss. 1904).
11. Gehrke, Adolf; Kommunistische Idealstaaten. (Bremen 1878).
12. Gußmann, Wilh.; Reipublicae Christianopolitanae descripto. I—V. VIII Jahrg. (Luthardtsche Zeitschrift und kirchl. Wissen Leipzig 1886.)
13. Gotthus v. Frh.; Der Zukunftsstaat im Spiegel des modernen Romans V. Z. II. (Berlin 1891.)
14. Kleinwächter, F.; Die Staatsromane (Wien 1891).
15. v. Kirchhaim; Schlaraffia politica, (Geschichten der Dichtungen vom besten Staate) (Leipz. 1892).
16. Kohlfeld: Ueber die utopischen und phantastischen Elemente in der deutschen Dichtung (Beil. z. allg. Zeitung Nr. 254 und 255 München, 9 und 10. XI — 1898.)
17. Knortz: D. christl. kommunistische Kolonie der Rappisten. Pensylvanien; neue Mitteilungen über Nik. Lenau's Aufenthalt b. d. Rappisten (Leg. 1892).
18. Kvacla. Thomas Campanelle u. d. Pädagogik (d. deutsch. Schule. Monatsschrift herausg. v. Rob. Rißmann IX. Jahrgang 10. H. S. 621 — 639; 11. H. S. 670—688.)
19. Lafargue, Paul; Der Jesuitenstaat in Paraquay: (Geschichte d. Soz. i. Einzeldarstellungen Bd. I. d. Vorläufer d. neueren Soz. 7. II. Absch. 6 St). (1895.)

20. v. Mohl, Robert; Geschichte und Literatur d. Staatswissenschaften (1858.)
21. Mielke, Hellmuth; Der deutsche Roman des 19. und 20. Jahrhundert (Dresden 1920.)
22. Möhrker, Max; Joh. Amos Comenius und Joh. Valentin Andrae; ihre Pädagogik und ihr Verhältnis zueinander (Diss. Leipz. 1904).
23. Mumfort; The story of Utopias. (London 1923).
24. Mühlestein, Hans; Ueber die Rolle des Utopismus im Sozialismus, Anarchismus und Kommunismus. (Berlin 1922).
25. Poeschel, Johannes; Das Märchen vom Schlaraffenlande (Beiträge z. Geschichte d. deutschen Sprache und Lit. V. Bd. Halle 1878.)
26. Prys, Joseph; Der Staatsroman des 17. Jahrh. und sein Erziehungsideal Würzburg (Diss. 1906).
27. Reimer, Julius; Berühmte Utopisten und ihr Staatsideal (Jena 1906) (Plato- Morus- Campanella- Cabet).
28. Riem, Wilh.; Geschichte des deutschen Romans Berlin 1927.
29. Schmidt, K. A.; Der Jdealstaat. Berlin 1904 (Kulturprobleme der Gegenwart.)
30. Rau, Hans; Parusie und Zukunftsstaat (Christl. Welt Nr. 9 S. 512. 1895).
31. Stammler, Rudolf; Utopie (Deutsche Rundschau Bd. 70. S. 281—296. 1892).
32. Stoff, Rudolf; Die Phil. des Organischen bei Sam. Butler (Leipz. -Wien 1929).
33. Voigt, Andreas; Die sozialen Utopien (5 Vorträge 2. Auflage Leipzig 1906).
34. Vorländer, Karl; Von Michiavelle bis Lenin (neuzeitl. Gesellschafts- und Staatstheorien) (1926 bei Quelle und Meyer Leipzig ersch.)
35. Sozialdemokratisches Programm: (Erfurt 1891).

Alphabetisches Verzeichnis der im Teil II benutzten Literatur.

1. Albert, Wilhelm, Pädaggogischer Neubau! (Nürnberg 1924).
2. Baumeister Hans, Handbuch der Erziehungslehre Band I und II (München 1895).
3. Bay. Philologenverband. Ortsgr. Nürnberg. Zu den Fragen der Schulreform (Nürnberg 1925).
4. Brinkmann, M. Der Geist der neuen Schule (Langensalza 1926).
5. Buchberger Dr. Die Jugensfürsorge und Fürsorgeerziehung. (München 1926).
6. Bürcstümmer, M. Das evangl. Schulideal u. s. Bedeutung f. d. evang. Kirche. (Langensalza 1923).
7. Forster, Watson, The Encyclopädia and Dictionary of Education. (London 1921).
8. Hilker, Franz, Deutsche Schulversuche. (Berlin 1924).
9. Höhnerlein, Max, Nachweis von Quellen zu päd. Studien und Arbeiten. (Stuttgart 1900).
10. Karsen, Fritz, Die neue Schule in Deutschland. (Langensalza 1928).
11. Knocke, Karl, Grundriß der Päd. und ihre Geschichte s. d. Humanismus. (Berlin 1902).
12. Kehrbach, Karl, Das Unterrichts- und Erziehungswesen (Band I—IV Berlin 1896).
13. Loos, Joseph Enzyklopädie und Handbuch der Erziehungskunde (Band I—II (Leipz. Wien 1910.)
14. Messer, August, Geschichte der Pädag. (Leipzig 1925).
15. Müller, Max, Die Lehr- und Lernfreiheit, St. Gallen. (Züricher Dissertation). 1911.
16. Nohl, Hermann, Pallat, Ludw. Handbuch der Pädag. Band IV; die Theorie der Schule und der Schulaufbau. (Langensalza 1928.)
17. —, —, Handbuch der Pädag. Band V Sozialpädag., Langensalza 1929).
18. Paulsen, Friedr. Geschichte d. gelehrten Unterrichts (Leipzig 1885. 24. Auflage).
19. Paulsen, Friedr. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. (Leipz. 1906).
20. Petersen, Johannes, Das Recht des Kindes auf Erziehung und dessen Verwirklichung. Schriften d. Allg. Fürsorge-Erziehungstages 1912. (Heft I, II und III.)
21. Petersen, Peter, Innere Schulreform und neue Erziehung (Weimar 1925).

22. Poehlmann, Julie, Der Anteil der Frauenbewegung an der Schulreformbestrebung der Gegenwart. (Langensalza 1925).
23. Raumer, Carl v. Geschichte der Pädag. vom Wiederaufblühen klass. Studien bis auf unsere Zeit (Band I und II Stuttgart 1890 III. Auflage.)
24. Rein, Wilhelm, Enzyklop .Handbuch d. Pädag. (Langensalza 1906).
25. Schmid, K. A. Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. (Bd. II Stuttgart 1899 und Bd. III Stuttg. 1892).
26. Schwartz, Hermann, Pädag. Lexikon (Bd. I und II. Bielefeld-Leipz. 1929).
27. Schwartz, Hermann, Die Lehrerbildungsfrage und ihre Lösung, (Leipzig 1926).
28. Stählin, Otto, Zwang und Freiheit in der Erziehung, (München 1911).
29. Stern, William, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, (Leipz. 1920).
30. Viehweg, Ernst, Die sittl. Erziehung in der weltl. Schule, (Leipzig 1921).
31. Ziegler, Theobald, Geschichte der Pädag. (4. Aufl. München 1907).
32. Ziehen, Theodor, Das Seelenleben der Jugendlichen (I. und II. Aufl. Langensalza 1923).

Einleitung.

Zu allen Zeiten hat man Ideale vom Staate aufgestellt. Philosophen, Dichter und Politiker erhoben sich über die staubige und stürmische Alltäglichkeit, indem sie in ihrem Geiste ein Bild des anzustrebenden Staates und seiner Einrichtungen in leuchtendem Glanze gedachter Vollkommenheit schufen.

Die Worte, die Schiller 1797 schrieb:

„Es reden und träumen die Menschen viel
von besseren künftigen Tagen;
nach einem glücklichen goldenen Ziel
sieht man sie rennen und jagen.
Die Welt wird alt und wird wieder jung
und der Mensch hofft immer auf Besserung,"

könnten als Motto für alle Staatsromane gelten.

Die Geschichte der Staatsutopien und ihrer Verwandten zeigt deutlich in ihrer ganzen Entwicklung eine eindeutige Zielstrebigkeit, trotz der Mannigfaltigkeit in Art und Weise der Darstellung und Gestaltung:

„Alle erwarten und erstreben Erlösung der leidenden Menschheit jenseits der realen Welt der sinnlichen Erfahrung und damit Heilung aller Gebrechen und Nöte dieser Welt; nur erträumt sie der eine von der Ueberwindung des sinnlich faßbaren bekannten Raumes durch die willkürliche Bildprojektion eines Wunschraumes auf eine imaginär-geographische, als eben noch möglich erdachte Fläche — der andere durch die ideale Verlängerung des zeitlich erkennbaren Geschehens im Sinne eines notwendigen Vorwärtsschreitens zu einem imaginären irgendwo an der Grenze der Zeit liegenden Wunschzieles" sagt Alfred Doren.

Bei beiden also ein Ausdruck menschlicher Sehnsucht und zwar nicht der Sehnsucht nach einem idealen Dasein des Einzelindividuums sondern nach dem der Menschheit als solcher, der menschlichen Gemeinschaft.

Ob es geniale Denker wie Plato, Thomas Morus, Fichte, schwärmerische Sonderlinge wie Fourier, begabte Praktiker wie Owen und Rapp, eifrige Agitatoren wie Marx, sensationelle Dichter wie Bellamy und unternehmende Köpfe wie Hertzka waren, alle glaubten an eine ideale Verfassung der menschlichen Gesellschaft an ein vollkommeneres Dasein als das ihrer Zeit.

Dem Glauben an die Erreichbarkeit dieses Ideals sind die Gebilde ihres Geistes entsprungen, und das fordert unsere Achtung auch dort, wo diese Gebilde vor dem prüfenden Verstande nicht standhalten, wo sie eben als „Utopien" sich erweisen. Wohl aber ist es ein Ziel, aufs innigste zu wünschen, daß die Menschheit fortschreite zu immer höherer Entwicklungsstufe; wenn auch die menschliche Unvollkommenheit dabei nicht übersehen werden darf.

Was nun die Arten der Utopien angeht, so ist dabei ein merkwürdiges Hin- und Herpendeln zwischen dem archistischen und anarchistischen Grundproblem bemerkenswert. Plato, Thomas Morus und Campanella sind typische Beispiele für diesen Weg ständigen Schwankens zwischen beiden Extremen — in Plato's Dialog vom Staate haben wir eine archistische Utopie vor uns; Morus ging im freiheitlichen Sinn über Platos archistische Anschauung hinaus zu einer extrem-archistischen.

Bei Campanella kann man von panarchistischen Gedanken in seinem Staatsroman sprechen — mag dieser kurze Hinweis genügen, um die vorerwähnte Behauptung zu charakterisieren.

In diesem Sinne machen auch die Utopisten des 19. Jahrhunderts keine Ausnahme; bis John Henry Mackay in seinem Roman den Anarchismus vollkommen ad absurdum geführt hat und so in gewissem Sinne den Höhepunkt des Utopismus überhaupt darstellt (vergl. A. Voigt).

Vom extremen Archismus eines Plato — zum extremen Anarchismus eines Mackay!

Die einen sagen: des Menschen Wille ist sein Himmelreich, darum beruht das höchste Glück des Menschen darauf, daß sein Wille ungehemmt sei. Die anderen sagen: des Menschen Friede und materielles Wohlergehen ist sein Himmelreich, darum beruht sein höchstes Glück auf unbedingter Ordnung und dem Walten der verteilenden Gerechtigkeit bei der Zuteilung der irdischen Güter.

„Wer hat nun recht? Die Antwort:

In der Mitte liegt das Beste in dem Sinne, daß ein stärkeres Hinneigen nach einer oder der anderen Seite immer nur eine Verschlechterung bedeuten kann" (A. Voigt).

Soviel über die Staatsromane und ihre Geschichte[1]

---

1. Was nun die Reihenfolge angeht, in der in folgender Abhandlung ⟨Teil I⟩ die Utopien dargestellt sind, so waren darüber folgende Gesichtspunkte maßgebend:
   1.) gegenseitige Beeinflußung, bezw. Abhängigkeit der einzelnen Utopisten voneinander.
   1.) Rein zeitlich wurde nicht über das 19. Jahrhundert zurückgegangen.
   2.) historische Reihenfolge, zum Teil bedingt durch 1.)
   3.) Wert und Wichtigkeit ihrer Ideen.

Aufgabe unserer Arbeit ist es nun, die Erziehungsgedanken der Staatsromane des 19. Jahrhunderts darzustellen und zu zeigen, wie diese Ideen aus dem Gesamtbild der einzelnen Utopien heraus zuverstehen sind. Im zweiten Teil soll dann versucht werden, Parallelen zu finden zwischen den aufgezeigten utopisch-pädagogischen Gedanken und den Schulreformen aus der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert; dabei wird sich zeigen, daß Lamartine recht hat, wenn er sagt: „Les utopies ne sont souvent que des vérités prematurées".

Das 20. Jahrhundert, hat in mancher Hinsicht zu verwirklichen gesucht, was im 19. Jahrhundert nur in utopischer Gedankengebilden dargestellt worden war.

Was die wissenschaftliche Literatur angeht, die sich mit den Utopien bezw. Staatsromanen und Verwandten befaßt, so ist hier nicht sehr viel zu nennen (vergl. Alfred Doren, Wunschräume und Wunschzeiten S. 158 Anm. 1 b).

Es gibt noch keine wissenschaftlich gute Gesamtgeschichte der Utopien. Die älteren Arbeiten, wie Kleinwächters anonym erschienene „Schlaraffia politica" (von Kirchenhaim 1892), genügen heute nicht mehr.

Wertvoller ist das Buch von Andreas Voigt „Soziale Utopien" (5 Vorträge, 1906 erschienen), das brauchbare Inhaltsangaben der einzelnen von ihm behandelten Utopien liefert. In neuerer Zeit hat das Problem im Zusammenhang bearbeitet: Mumford „the story of Utopia". Dieses Buch bietet eine dankenswerte Zusammenstellung vor allem auch über neue, in Deutschland fast unbekannte englische Utopien, kann und will aber wissenschaftliche Ansprüche schon deshalb nicht befriedigen, weil es, im Sinne praktischer kulturpolitischer Reformideen, die Utopien vor das Forum eines spezifisch englisch orientierten gesunden Menschenverstandes lädt, vor dem sie natürlich nicht alle bestehen können.

Vom soziologischen Standpunkt aus hat in geistvoller und tiefdringender Weise Freyer in einem Aufsatz der deutschen Rundschau Jahrg. 1920 das Problem behandelt.

Fortsetzung Anm. 1.

⟨Aus letzterem Grunde bleiben aus der Betrachtung alle reinen Schlaraffenlandmärchen mit ihren rein individuell und rein hedonisch gestalteten Seligkeitsträumen ausgeschieden und wurden einige Schriften nur erwähnt⟩.

Zwei größere Abschnitte ergaben sich durch die Trennung der Staatsromane ⟨u. verwandter Schriften⟩ von den politischen Programmen und Reformversuchen.

⟨Was den Abschnitt über Staatsromane bezw. utopische Romane angeht, so war hier eine Trennung und Ausscheidung deswegen nicht möglich, weil auch nach literarischer Form ein Grenze nicht zu ziehen ist und politische und soziale Tendenzen in beiden Formen zu Tage treten.⟩

Das viel besprochene und befehdete Buch von Salin: „Plato und die griechischen Utopien," behandelt Plato „Kritias oder Athen und Atlantis 9000 Jahre vor Solon", dann die Schilderungen von Hekataios, Jambulus, Euhemeros, Theopompos und Xenophon's Cyropaedia; hat aber eine Fortsetzung noch nicht gefunden.

1. Teil.

Der Staatsroman des 19. Jahrhundert und sein Erziehungsideal.

Abschnitt I: Staatsromane und Utopien.

Das 19. Jahrhundert, das man als das Zeitalter des Historizismus bezeichnen kann, steht zu Anfang noch stark unter dem Einfluß der napoleonischen Periode, die weder für praktische noch für theoretisch-soziale Ideen Zeit hatte.

Die folgende Zeit, die unter dem Einfluß sozialer Umwälzungen und revolutionärer Strömungen stund, brachte den Großteil der von uns zu behandelnden Utopien hervor.

Die Reihe der Utopisten, die für uns in Betracht kommen, eröffnet der Franzose: Etienne Cabet. Dieser gehört zu den geborenen Utopisten; zu denjenigen, denen der Utopismus im Blut steckt. Die Genussucht des 19. Jahrhunderts spiegelt sich in seiner Utopie, die ein Wonnebild irdischer Genüsse und Herrlichkeiten zeichnet. (Cabet hatte ein engl. Vorbild: F. Adams: Lord W. Carisdall's Reisen nach Jkaria).

Dreiteilig, in hinreißender Beredsamkeit geschrieben, bringt Cabets Roman schon in seinem Titel[2] die Grundsätze, denen die Bewohner des Landes Ikaria ihr Glück verdanken.

Jn welch schöner, verlockender Sprache auch dieser Buchtitel prangt, viel Neues bringt Cabet im übrigen nicht. Das Interessante in seiner Schrift ist der Gegensatz, der politischen Freiheit und der wirtschaftlichen Unfreiheit, der in ihr handgreiflicher als in anderen Utopien in Erscheinung tritt.

Dieser Widerspruch zwischen politischer Freiheit und administrativer Bevormundung tritt oft in höchst komischer Weise hervor. Während, wie wir sehen werden, in seinem Ikarien schon die Schüler Selbstverwaltung haben, ist alle geistige wissenschaftliche Tätigkeit vom Staate monopolisiert, alle gefährlichen Literaturwerke älterer Zeit sind einfach vom Büttel verbrannt worden, und die Entstehung neuer Schriften staatsgefährlichen Inhalts wird sorgfältig verhindert. So wie es in Campanella's Sonnenstaat nur

2. Der Wortlaut des Buchtitels ist entnommen dem Buche Schlaraffia Politica, Geschichte der Dichtungen vom besten Staate, Leipzig 1892 S. 242, da in der mir zur Verfügung stehenden deutschen Ausgabe dieser vollständige Titel fehlte, er durfte aber seiner Wichtigkeit wegen nicht unberücksichtigt bleiben.

ein Buch gab, genannt „die Weisheit“, und bei Morelly ein offizielles Kompendium der Wissenschaft, so gibt es in Ikarien nur eine Zeitung, die allgemeine, große, offizielle Nationalzeitung. Denn die Provinzialblätter, die nebenbei bestehen, sind lediglich für die Verordnungen der Regierung bestimmt. Pressefreiheit — sagt Cabet — war höchst notwendig in den alten Königreichen, im Lande der Freiheit dagegen brauche man diese Einrichtung nicht.

Das gibt einen Begriff vom Leben in diesem Staate, in dem es selbstverständlich auch keine freie Berufs- und Arbeitswahl gibt. Wer nicht arbeitet, kommt in die öffentliche Pflegeanstalt. — Erfreulich ist, daß Cabet so offen seiner Ueberzeugung, Kommunismus sei ohne Zwang unmöglich, Ausdruck gibt.

Nun zu seinem Buch selbst:

Cabet hat zunächst die Absicht, uns das Land zu zeigen, in dem seine Utopie spielt. Einen jungen Engländer (Lord Carisdall) läßt er Abenteuer in seinem fingierten Eldorado erleben.

Fortsetzung von Anm. 2.

Fraternité.

Tous pour chacun! Chacun pour tous.
Solidarité. Education.
Egalité — Liberté. Intelligence — Raison.
Èligibilité. Moralité.
Unité. Ordre.
Paix. Union.

Amour.
Justice.
Secours Mutuel.
Assurance Universelle.
Organisation du travail.
Maschines aux profits de tous.
Augmentation de la Production.
Repartiton équitable des produits.
Suppression de la misère.
Améliorations croissantes.
Premier droit: Mariage et famille. Premier devoir:
vivre! travailler!
Progrès continuel
Abondence.
Arts.
A chacun: De chacun
suivant ses besoins. Bonheur commun! suivant forces.

Das Land Ikaria hat die verschiedensten Merkwürdigkeiten. Es ist in 100 Provinzen geteilt; seine Landeshauptstadt — breite Straßen — kunstvolle Gärten — Feenpaläste statt Mietskasernen, sogar eine „parfumerie républicaine" für die ganze Bevölkerung, Pferde für die Allgemeinheit und was der schönen Dinge noch mehr sind — ist die glücklichste Stadt, die man sich denken kann.

Die Menschen, die dort wohnen, sind alle gleich, es gibt weder Arme noch Reiche, denn alles gehört dem Staat.

Die Erzieher der jungen Ikarier ist vom 5.—17. bezw. 18. Lebensjahre öffentlich. Die Schüler haben schon im jüngsten Alter Selbstverwaltung; Unterrichts- und Strafcodex haben sie selbst festgelegt und sie selbst halten Gericht über ihre Altersgenossen. Großer Wert wird auch auf die Belehrung der Schüler untereinander gelegt. Die Kenntnis der Realien wird besonders gefördert, auf alte Sprachen wenig Wert gelegt; nur der unmittelbare Nutzen der Schule ist maßgebend. Landwirtschaft und Zeichenunterricht sind Hauptfächer. Wie in anderen ganz kommunistischen Staaten ist alle Bildung durchaus monopolisiert, das geistige Leben beaufsichtigt. Belehrung durch Zeitschriften, Vorträge, öffentliche Anschläge usw. spielt eine wichtige Rolle. Mit 18 Jahren beginnt die Erziehung zum Beruf. Aus genauer Statistik weiß der Staat, wie viele Arbeitskräfte in jedem Zweige beruflichen Lebens nötig sind, und weist die jungen Leute entsprechenden Nationalwerkstätten zu.

„Alle Einwohner,[4] ohne Unterschied des Geschlechts erfreuen sich ein — und derselben Elementarerziehung, die als eine allgemeine, allen gemeinsame die Grundzüge der menschlichen Kentnisse umfaßt" läßt Cabet den Prof. definieren, der Lord Carisdall in die ikarische Erziehung einzuführen berufen ist.

Was nun die ikarische Unterichtsmethode bertrifft, so heißt ihr Grundsatz:

„Das Kind soll möglichst viel, möglichst schnell und möglichst wirksam lernen."

„Das Spiel zum Lernen und das Lernen zum Spiel machen" ist die Formel, die diesen Grundsatz verwirklichen hilft. Rastlose Abwechslung in der Schule, Spaziergänge, Besuch von Museen und Ausstellungen bringt die Kräfte des Leibes und Geistes in Schwung.

Die moralische Erziehung hat ihre Wurzeln in kindlicher Liebe, in kindlichem Vertrauen, in kindlichem Gehorsam. Im späteren Schulalter soll (wie schon erwähnt) die Selbstverwaltung der Schüler ihre Wirkung ausüben: „Wenn ein Fehltritt geschehen, treten die

---

4. Zitiert, ebenso wie die folgenden Stellen aus der von Wendel-Hippler'schen Übersetzung der: „Voygage on Ikarie." 10. Cap. S. 76 bezw. 73 bezw. 81.

Schüler als Gerichtshof innerhalb des Schulhauses zusammen, und untersuchen und beurteilen den Fall."[5]

Da nun aber schon die Familie in Ikarien in Sitte und Brauch gut ist, haben die ikarischen Kinder keine Gelegenheit, Unmoralisches, Unsitten oder gar Unzüchtiges zu lernen. Alles ist nur auf Entwicklung der edlen und sittlich hochstehenden Kräfte eingestellt und bedacht.

„Ein ikarisches Kind lügt nicht, nicht einmal im Spaß, denn es weiß bessere Späße" wagt Cabet zu behaupten.[6]

Dem „geborenen Utopisten Cabet" soll nun der Wiener Redakteur Theo Hertzka folgen. Er läßt in seinem Staatsroman „Freiland"(ein soziales Zukunftsbild) seine Fantasie folgenden Weg gehen: Im Juli 18. bildet sich in Haag eine internationale Gesellschaft (aus 35% Amerikanern und Engländern, aus 23% Deutschen und im übrigen aus Afrikanern bestehend), die, nachdem sie die bestehenden sozialen Formen als vollkommen verfehlt erkannt hat, den Beschluß faßt, in den Hochländern Afrikas ein freies Gemeinwesen zu gründen. Eine aus 200 „Pfadfindern" (so wurden die Mitglieder der Gesellschaft genannt, die den Weg bereiten sollten, damit das Gros der Auswanderer nachfolgen konnte) bestehende Expedition bricht von Alexandrien aus auf, reichlich mit Reit- und Lasttieren, Munition und Lebensmittel versehen, um über Sansibar und Mombas nach dem Hochgebirge Kenia zu gelangen, das ist das Land östlich vom Ukeresee, zwischen dem ersten Grad südl. bis zum 1. Grad nördl. Breite, zwischen dem 34. bis 38. Grad östl. Länge, das Land, „ihrer Sehnsucht" — — .

Diese Expedition entdeckt nach manchen Schwierigkeiten Edenthal, das zur Hauptstadt des neu zu gründenden Staates „Freiland" erkoren wird. Durch die Kulturarbeit der nachgekommenen Mitglieder der internationalen Gesellschaft (5800 Menschen) gelingt

---

5. S. 76.

6. Hier darf nicht unerwähnt bleiben, daß Cabet am 3. II. 1848 Paris verließ, um im Staate Texas in Faum-County eine Kolonie zu gründen. Allein dieser und ein im März 1848 ausgeführter Versuch gingen gerade an der Verlogenheit und Diebsgelüsten der Jugend, die zu diesem Versuch ausersehen war, zu Grunde. So zeigt sich auch hier, daß die allen Utopisten eigene Grundanschauung: der Mensch wird nicht durch sich selber, sondern durch die Verhältnisse, in die er gesetzt ist, gut oder schlecht — in den von den Utopisten versuchten Verwirklichungen keine Bestätigung fand.

Cabets Utopia und ähnliche Werke hatten zur Folge, daß sich in den Ver. Staat. v. Nordamerika nach deren Unabhängigkeitserklärung geradezu eine Versuchsstätte für alle möglichen sozialistischen und kommunistischen oder utopischen Gedanken auftat. Immer wieder fanden sich Gleichgesinnte, die gewillt waren, die utopischen Gedanken durch gründliche Umgestaltung des Bestehenden zu verwirklichen.

es, einen wahrhaft sozialen Staat zu schaffen, der die Arbeit organisiert auf der Grundlage wirtschaftlicher Gerechtigkeit und Freiheit, die Macht des Geldes möglichst einschränkt und ein auf Gerechtigkeit und Freiheit beruhendes Gemeinwesen darstellt. Der Führer des Expeditionskorps, ein junger Jngenieur, namens Henry Ney schildert nun in seinen Tagebuchaufzeichnungen Einzelheiten des Staates Freiland. Der Aufbau dieses Staates ist ebenso kompliziert und phantastisch, wie diejenigen, die er zum Vorbild hatte, deswegen übergehen wir denselben und wollen nur hören, was Hertzka den Henry Ney in Bezug auf Unterricht und Erziehung sagen läßt.

„Es hatte sich eine dahingehende öffentliche Meinung entwickelt, daß die Jugend von Freiland ohne Unterschied des Geschlechts und späteren Berufs einen Unterricht zu genießen habe, der mit Ausnahme der lateinischen und griechischen Sprachstudien demjenigen ungefähr entsprechen sollte, der beispielsweise in den 6 unteren Gymnasialklassen in Deutschland erteilt wird.[6] Zu diesem Behufe sollten Knaben wie Mädchen vom 6. bis 16. Lebensjahre die Schule besuchen, wo sie nach Erledigung der Elementarkenntnisse in Sprachlehre, Literaturgeschichte, Allg.-Geschichte, Physik, Naturgeschichte, Geometrie und Algebra unterwiesen wurden.

Nicht minder Gewicht als auf die geistige und ethische wurde auf die körperliche Ausbildung gelegt; ja es war Grundsatz im Freiland, daß letztere vorauszugehen habe, da ein gesunder, harmonisch entwickelter Körper die Voraussetzung eines gesunden, harmonisch entwickelten Geistes sei.

Auch bei der geistigen Ausbildung wurde weniger auf die Ansammlung von Kenntnissen, als auf die Anregung des jungen Geistes zu selbstständigem Denken gesehen. Daher wurde nichts sorgfältiger und ängstlicher gemieden, als Ueberbürdung mit geistiger Arbeit. Kein Kind sollte — die häuslichen Wiederholungen mit eingerechnet — länger als höchstens 6 Stunden täglich beschäftigt sein.

Die Unterrichtsstunden für alle geistigen Disziplinen wurden daher auf 3 Stunden täglich beschränkt, während zwei andere Schulstunden täglich körperlichen Uebungen — dem Turnen, Laufen, Tanzen, Schwimmen, Reiten, bei Knaben außerdem noch dem Fechten, Ringen und Schießen gewidmet wurden. Ein anderer Grundsatz des freiländischen Unterrichtswesens war, daß auch die Kinder so wenig wie die Erwachsenen zur Tätigkeit gezwungen werden sollten.

Einer zielbewußten, konsequenten und in ihren Mitteln nicht beschränkten Pädagogik — so meinten wir — könne es nicht schwer

6. Zit. aus der 1890 Leipzig ersch. I. Aufl. von Hertzka »Freiland« im II. Buch, Seite. 244 bis Seite 247 (12. Kapitel.)

fallen, das lenksame Kindergemüt zu freiwilliger und freudiger Erfüllung vernünftig bemessener Pflichten zu bringen.

Auch darin gab uns die Erfahrung recht. Unsere Unterrichtsleitung wußte zwar den Unterricht anregend zu gestalten, nachdem ihr dies aber einmal gelungen war, lernten unsere Mädels und Jungens in halber Zeit doppelt so viel und gründlich, als ihre physisch und geistig mißhandelten „europäischen Altersgenossen." Der Unterricht wurde — abermals aus hygienischen Rücksichten — soweit wie nur immer möglich im Freien erteilt. Die Schulhäuser waren daher sämtlich entweder inmitten großer Gärten oder am Waldessaum errichtet und die naturwissenschaftlichen Disziplinen wurden regelmäßig, — andere häufig — mit Ausflügen in die Umgebung in Verbindung gebracht.

Dafür bot aber auch unsere Schuljugend ein anderes Bild, als wir es in der alten Heimat und insbesondere in deren Großstädten zu sehen gewohnt waren. Rosige, von Gesundheit, Kraft und Lebensfreude strotzende Kinder, gewappnet mit Selbstvertrauen und Intelligenz waren die Frucht der freiländischen Erziehung.

Natürlich erforderte eine derartige Organisation des Unterrichts ein sehr zahlreiches und tüchtiges Lehrpersonal.

In der Tat kam in Freiland durchschnittlich schon auf je 15 Schulkinder je eine Lehrkraft, und um die Auswahl unter den besten Intelligenzen des Landes zu haben, mußten hohe Gehälter bezahlt werden. Für die 4 ersten Klassen, — in denen überwiegend junge Mädchen oder junge Witwen unterrichteten — betrug das Jahresgehalt zwischen 1400 und 1800; für die 6 anderen Klassen — in denen hinwiederum die männlichen Lehrkräfte überwogen — 1800 bis 2400 Stundenäquivalente. Im fünften Jahr der Gründung waren das, in Geld umgerechnet, Gehälter zwischen 350 und 600 engl. Pfund.

Aber auch mit seinen sehr umfangreichen Bedarfe an höherer Intelligenz wollte Freiland auf eigenem Fuße stehen. Es wurde daher schon im dritten Jahr eine Hochschule errichtet, an der sämtliche Wissenszweige, die in Europa an Universitäten, Akademien und techn. Hochschulen doziert werden, gesammelt vertreten waren. Alle Lehrfächer waren mit einer Munifizenz ausgestattet, von welcher man außerhalb Freilands kaum eine Vorstellung hat.

Unsere Sternwarte, unsere Laboratorien und Sammlungen verfügten über geradezu unbegrenzte Mittel und kein Gehalt war zu hoch, um eine glänzende Lehrkraft heranzuziehen und festzuhalten. Das nämliche gilt von den technischen und nicht minder von den landwirtschaftlichen und merkantilistischen Lehrkanzeln und Lehrmitteln unserer Hochschule.

Der Unterricht an dieser war in allen Fächern durchaus frei und gleich denjenigen in den unteren Schulen unentgeltlich." —

Soweit die allgemeinen Richtlinien, die Hertzka in seinem Buch Freiland über pädagogische Probleme aufstellt.

Von fast allen Verfassern staatsutopischer Schriften ist er derjenige, der sich in seinem Werk am meisten mit dem Problem der Erziehung beschäftigt und versucht in dasselbe einzudringen. Die Tatsache berechtigt uns auch auf die Einzelheiten seiner erzieherischen Ideen einzugehen.[7]

Da hat Hertzka z. B. den Begriff der „Ziehtöchter" gebracht. Darüber schreibt er folgendes:

„Diese Institution hat den Zweck den (betreffenden) Jungfrauen den Vorteil eines höheren Beispiels, eines veredelnden weiblichen Umgangs, nicht aber den Glanz günstiger Verhältnisse zu gewähren." Die Hausfrau mit besonderen Tugenden und Fähigkeiten nimmt also Mädchen auf (für zwei Jahre bei vollem Familienanschluß) um diese in die Geheimnisse des Haushalts, Kochens usw. und in die Formen der Gesellschaft einzuweihen.

„Der Mann mag noch so berühmt sein, ein Gelehrter vielleicht, wenn aber die Hausfrau ein gewöhnliches Geschöpf ist, betritt niemals eine Ziehtochter ihre Schwelle." —

Der Vollständigkeit wegen wollen wir noch einige Zeilen aus dem 17. Cap. des dritten Buches, die der Erziehung im einzelnen gewidmet sind, folgen lassen.

„ . . . . . Zunächst besuchte ich (so schreibt Henry Ney in seinen Tagebuchaufzeichnungen vom 2. August 18 . .) . . . . einen der zahlreichen Kindergärten, die in Edenthal ziemlich gleichmäßig über die Stadt verteilt sind. In einer, teils aus sonnigen Grasmatten, teils aus schattigen Baumpflanzungen gebildeten Anlage tummelten sich unter Leitung zweier Mädchen und einer jungen Witwe etwa 50 Buben und Mädels im Alter von 4—6 Jahren. Es wurde gesungen, getanzt, allerlei Possen getrieben, Bilderbücher besehen und erklärt, Märchen erzählt, Reihenspiele gemacht . . . . . in der Regel aber (so eigentümlich das erscheinen mag) tummeln sich die Kinder daheim bei der Mutter und nicht im Kindergarten, denn die erste Erziehung ist Sache der Mutter.

Tatsache ist, daß in Freiland jedes 6 jährige Kind des Lesens und Schreibens kundig ist, ohne in dieser Zeit je ein anderes als ein Bilderbuch benützt zu haben.

Nach dem Kindergarten kam die Elementarschule an die Reihe. Auch diese Schulen sind möglichst gleichförmig über Edenthal verteilt und liegen gleichweise in großen Gärten. Sie sind 4 klassig und der Unterricht wird Buben und Mädchen in gleicher Weise erteilt

7. Man vergl. dazu Freiland III. Buch 14. Cap. S. 306 ff und Cap. 15. bezw. 17 mit den S. 313/314 und 355/360.

und zwar mit Ausnahme des Turn- und Sportunterrichtes von weiblichen Lehrkräften. Mindestens dreimals wöchentlich wird ein Ausflug unternommen, bei dem allerlei Anschauungsunterricht getrieben wird . . . . Hierauf besuchten wir die Mittelschulen, in denen Knaben und Mädchen gesondert vom 10.—16. Jahre unterrichtet werden, erstere durch männliche, letztere durch weibliche Lehrkräfte. Der Stoff des Unterrichts ist für beide der gleiche und entspricht, wie schon erwähnt, den Anforderungen einer sechsklassigen deutschen Gymnasialschule ohne die altphilologischen Disziplinen. Hier ward den Leibesübungen mannigfacher Art noch größere Beachtung geschenkt und, um den hierzu erforderlichen Raum zu gewinnen, befanden sich diese Schulen meist an der Peripherie der Stadt (in der Nachbarschaft der diese umgebenden Wälder). . . . .

Alles in allem machte insbesondere die obersten Klassen dieser Mittelschulen (dem Aeußeren der Zöglinge nach zu urteilen) den Eindruck einer Schar erlesener junger Athleten, dabei erweisen sich jedoch diese Athleten auch in allen Wissenszweigen wohl bewandert.

Bis dahin ist, wie ich erfuhr, der Unterricht für alle Kinder Freilands der gleiche mit dem alleinigen Unterschied, daß bei den Mädchen geringerer Nachdruck auf die Leibesübungen, dafür mehr Wert auf musikalische Ausbildung gelegt wird. Die jungen Mädchen bleiben entweder im elterlichen Haus, um sich dort in jenen Künsten und Wissenszweigen, zu denen sie bis dahin den Grundstein gelegt haben, weiter zu bilden, oder sie ziehen als Ziehtöchter (vergl. dazu das S. 11 oben gesagte) zu gleichem Zweck in das Haus einer als hochgebildet und geistreich bekannten Frau. Ein anderer Teil bezieht die Pädagogischen Lehranstalten, um sich für das Lehramt auszubilden, hört einen Kursus für Krankenpflege oder für Aesthetik, Kunstgeschichichte und dergl. . . . .

. . . . Die Knaben dagegen zerstreuen sich insgesamt in die verschiedenen höheren Lehranstalten. Die Mehrzahl besucht die gewerblichen und geschäftlichen Fachschulen, in denen ein oder zwei Jahre hindurch wissenschaftliche und praktische Anleitung zu den verschiedenartigsten Geschäfts- und Produktionsarten erteilt wird. Durch eine dieser Fachschulen geht jeder freiländische Arbeiter hindurch, mag er später als Landbauer, als Spinner oder Metallarbeiter oder in welcher Eigenschaft auch immer seinen Verdienst suchen. Dabei wird ein doppelter Zweck verfolgt: erstens der, jeden Arbeiter ohne Unterschied in den Zusammenhang des ganzen Betriebes seiner Produktion einzuweihen und zweitens, ihn instand zu setzen, seinen Erwerb nach Wahl auch in mehreren Produktionszweigen zu suchen. (Der simple Spinner, der nichts anderes zu tun hat, als den Gang seiner Spindel zu überwachen, weiß hierzulande auch über die Ein-

richtung und den Betrieb der ganzen Spinnerie, über Bezugsquellen und Absatzgebiete einigen Bescheid, was zur Folge hat, daß solch ein Arbeiter, wenn es gilt, die Funktionäre seiner Assoziation zu wählen, seine Stimme mit einer Sachkenntnis abgibt, die Mißgriffe bei der Auslese der geeignetsten Persönlichkeiten nahezu unmöglich macht. Zum zweiten aber ist dieser simple Spinner im Freiland kein Automat, dessen Wissen und Können mit den Handgriffen und Kenntnissen seines engeren Faches erschöpft wäre, er ist jedenfalls noch in einem oder noch in einigen anderen Erwerbszweigen zu Hause und das hat wieder zur Folge, daß unser Mann jede in diesem anderen Erwerbszweig sich zeigende, günstige Konjunktur sofort auszunutzen, die Spinnmaschine mit dem Pfluge, mit dem Hammer oder mit der Drehbank, wohl aber auch mit dem Schreibpulte oder der Rechentafel zu vertauschen in der Lage ist, wodurch eben jenes wundervolle Gleichgewicht der verschiedenartigsten Einkommenszweige erhöht wird, welches die Grundlage der sozialen Ordnung des Landes ist.)

Junge Leute, die Beruf zu höherer geistiger Tätigkeit in sich verspüren, wenden sich den eigentlichen Hochschulen zu, in denen Freilands Professoren, höhere Verwaltungsbeamte, Aerzte, Techniker usw. ausgebildet werden; oder den mit großartigen Mitteln ausgestalteten verschiedenartigen Kunstakademien, aus denen die Architekten, Bildhauer und Maler und Musiker des Landes hervorgehen. Doch auch in allen diesen Unterrichtsanstalten wird fortlaufend neben der geistigen auf die körperliche Fortbildung Nachdruck gelegt. Die gewerblichen und kaufmännischen Anstalten haben ihre Turn-, Ring- und Reitbahn, ihre Fechtplätze so gut wie Hochschulen oder Akademien und die Jünglinge, die hier ihre Fortbildung suchen, nicht so unmittelbar unter dem Einfluß ihrer Lehrer stehen wie die Knaben der Mittelschulen, so ist durch das Institut der öffentlichen Leibesübungen dafür gesorgt, ihren Eifer für körperliche Ausbildung nicht erlahmen zu lassen."

Auch mit der Fürsorgeerziehung, der Waisenpflege und der Versicherungsmaßnahmen der Erziehung beschäftigte sich Hertzka.

Von der Waisenpflege sagt er z. B. (drittes Buch 17. Cap. S. 368). . . . „Diese Kinder werden (nämlich) gehalten und erzogen genau so wie die in einem Elternhaus. Sie wohnen (nach Geschlechtern gesondert) zu je zehn in eigenen Häusern unter der Aufsicht gebildeter Personen, denen aber nicht ihr Unterricht, sondern nur ihre häusliche Beaufsichtigung übertragen ist. Den Unterricht erhalten sie auf Staatskosten in den öffentlichen Schulen, und die Berufswahl steht ihnen frei."

Soweit Hertzkas Ausführungen über die Fragen der Erziehung, die in seinem Roman einen verhältnismäßig großen Raum einnehmen und die dadurch, daß sie selbst Einzelheiten nicht vergessen, zeigen, welch großen Wert Hertzka in seinem sozialen Zukunftsbild der Erziehung der nachfolgenden Generation beimißt.[8]

Hertzkas Freiland hat eine Flut von Nachahmern und Gegnern hervorgerufen.

Die einen schienen mit ebenso viel Eifer seine Ideen auszubauen und zu realisieren, wie die anderen sich in zynischen Spöttereien darüber nicht genugtun konnten. Jedoch zu untersuchen, wie weit diese Urteile berechtigt waren, ist hier nicht unsere Aufgabe.

Gegen Hertzka erschien vor allem die wohl von keinem Semitenfreunde herrührende Broschüre: „Dr. Hertzka's Ostafrikanaan" (ein freiländsicher Strahlenreflex a. d. Spiegel eines „Klugen"), Leipzig 1891 und ein Flugblatt: „Ein Bremser oder der letzte Pinselstrich am Freilandgemälde". Wien IV. 1893.

Als nächst zu behandelnde Utopie käme Bellamy mit seinem „Rückblick aus dem Jahre 2000".[9]

---

8. Alfred Doren schreibt in seinem »Wunschräume und Wunschzeiten« S. 204, Anm. 67 ff: »Hertzkas Utopie Freiland ist nicht eine Utopie im eigentlichen Sinne sondern ein vom Verfasser durchaus ernst gemeintes Reformprojekt, das als verwirklicht vorausgesetzt und so im Einzelnen ausgemalt wird.

9. Bellamys's Buch »Looking Backward« ⟨dies ist der Titel des amerikanischen Originals ersch. 1888⟩. »Ein Rückblick aus dem Jahre 2000 auf 1887« ⟨Übersetzung nach der 301 tausendsten der amerikanischen Ausgabe von G. v. Gyzcki, Leipzig. Reklam 1890 Nr. 2661/51⟩, das bei seinem Erscheinen ein riesiges Aufsehen erregte und in alle Sprachen übersetzt wurde, eben deswegen, weil es die bis dahin vom Marxismus abgelehnte Forderung befriedigte, ein konkretes Bild der sozialistischen Zukunftsgesellschaften zu geben und weil es damit gleichsam eine ungeheure, durch karikierende oder ironisierende Abweisungen noch erhöhte Spannung endlich zu lösen unternahm. Die Zukunftsvision Bellamys beruht im wesentlichen auf der strengen gedanklichen Weiterentwicklung technischer Einrichtungen, die automatisch den Umschlag der kapitalistischen Gesellschaftsform in die sozialistische herbeiführen. ⟨Wie Cabet hat auch Bellamy eine Realisierung seines Traumes versucht, ist aber ebenso kläglich damit gescheitert.⟩

Zwei Bilder sind es, die dies Buch seinem Inhalt nach charakterisieren.

Das eine Bild von der Postkutsche: die einen ziehen, die anderen werden gefahren.

Das andere Bild: ein jeder hält seinen Regenschirm über sich und seine Frau und gibt dabei seinem Nachbarn die Traufe.

Zwei Satiren, mit denen Bellamy ⟨eigentlich Dr. Leete⟩ das Zeitalter treffend zeichnet: nämlich im 19. Jahrhundrt noch Jndividualismus, im 21. dagegen Sozialismus.

Die einleitende Geschichte des Bellamy'schen Romans ist nicht uninteressant. Mister West aus Boston läßt sich am 30. IV. 1887 in seinem unterirdischen Schlafgemach von seinem Arzt hypnotisieren, um erst am 10. X. 2000 wieder zu erwachen, eine Idee, die Ähnlichkeit hat mit der »Austrocknung und Wiederbelebung des Obersten in E. Abouts Mann mit dem abgebrochenen Ohr.«

Alles, aber auch alles ist hier sozialisiert: Von der Wiege bis zum Grabe gehört der Einzelne dem Staat und des Staates Güter ihm. Der Schüler hat eine gemeinsame dreijährige „Dienstzeit", die dann in Berufsausbildung übergeht. „ . . . . Am Ende der dreijährigen Dienstzeit, die jeder als gewöhnlicher Arbeiter durchmachen muß, hat er sich, seinen natürlichen Neigungen gemäß, zu entscheiden, ob er sich für eine Kunst oder einen gelehrten Beruf oder als Landwirt oder Handwerker ausbilden lassen will. Wenn er meint, daß er mit dem Hirn besser als mit den Muskeln arbeiten kann, so ist ihm jede mögliche Gelegenheit geboten, die Nachhaltigkeit der vorausgesetzten Neigung festzustellen, sie auszubilden und ihr, wenn er dazu befähigt ist, als seinem Berufe zu folgen. Die Lehranstalten für Technik, Medizin, Plastik und Malerei, Musik und die höheren wissenschaftlichen Studien sind den einzelnen Bewerbern stets bedingungslos geöffnet. Die Erziehung, d. h. der Erziehungskurs muß jedoch bis zum 21. Lebensjahr vollendet sein, da dann die allgemeine Arbeitsdienstzeit (bis zum 45. Lebensjahr) beginnt." (Vgl. Cap. 6 S. 52.) Doch kann keiner in eine Berufsschule eintreten mit der Absicht, sich der allgemeinen Arbeitspflicht zu entziehen. Berufsschulen sind für diejenigen bestimmt, welche für die Zweige, die sie lehren, eine besondere Befähigung haben, und jeder andere würde es leichter finden, die doppelte Zahl von Stunden in seinem Gewerbe zu arbeiten, als in jenen Schulen durchzukommen zu versuchen. Natürlich irren sich viele in ihrem Berufe und geben denselben, wenn sie sich den Anforderungen der Schule nicht mehr gewachsen fühlen, auf und kehren zum gewerblichen Dienst zurück. Damit ist kein Makel verbunden, denn es entspricht dem öffentlichen Wohle die Entwicklung aller vermuteten Talente zu ermutigen, deren Vorhandensein nur durch entsprechende Leistungen erwiesen werden kann. (Die Kunst- und Gelehrtenschulen der Zeit des 19. Jahrhunderts hingen in ihrer Existenz von dem Besuche der Schüler ab und es scheint ein allgemeiner Brauch gewesen zu sein, Zeugnisse an unfähige Personen zu verteilen, die dann ihren Weg in die betreffenden Berufe fanden, ohne dafür besondere Begabung zu haben. Unsere Schulen dagegen sind Nationalinstitute und, ihre Prüfungen bestanden zu haben, ist ein Beweis einer unzweifelhaft besonderen Befähigung.)

Fortsetzung von Anm. 9.

Da unser Held Mister West erwacht, findet er sich in dem Hause eines bedeutenden Arztes Dr. Leete, mit dem er nun über Staats- und Gesellschaftsordnung disputiert, um die Vorteile dieser Einrichtungen, wie sie sich im 21. Jahrhundert darstellen, gegenüber denjenigen des 19. Jahrh. festzustellen. Nachfolgende Seiten sind zitiert aus dem am Anfang angegebenen Buch Cap. VII, S. 58—60 Cap. 21 S. 175—178 u. S. 180—183.

Diese Gelegenheit zur berufsmäßigen Ausbildung bleibt jedem offen, der das Alter von 30 Jahren noch nicht erreicht hat, nach welchem Studierende nicht mehr angenommen werden, da sonst der Zeitraum, in dem sie der Nation ihrem Beruf dienen könnten, bevor sie das Alter der Entlassung erreicht haben, zu kurz wäre. (Im 19. Jahrhundert mußten die jungen Leute schon sehr früh ihren Beruf wählen und sie verfehlten ihn deshalb in vielen Fällen gänzlich.) Heutzutage ist anerkannt, daß sich bei manchem die natürlichen Fähigkeiten später entwickeln, als bei anderen, und deshalb bleibt die Berufswahl, während sie schon mit 24 Jahren stattfiden kann, noch weitere 6 Jahre offen.

„ . . . . Der Hauptunterschied der Erziehungsmethode des 21. Jahrhunderts von der des 19. besteht darin, daß allen die gleiche Gelegenheit zur höheren Bildung gewährt wird, deren sich früher (d. h. im 19. Jahrhundert) nur ein verschwindend kleiner Teil der Bevölkerung erfreute", sagt Bellamy an anderer Stelle weiter; „wir haben zu dem gewöhnlichen, auf dem allgemeinen obligatorischen Schulbesuch beruhendem System einfach ein halbes Dutzend höherer Klassen hinzugefügt, in denen unsere Jugend bis zum Alter von 21 Jahren erzogen wird. Hier erhalten unsere jungen Leute dasjenige, was Sie (Mister West) die „Erziehung eines Gentlemans" des 19. Jahrhunderts zu nennen pflegten, und sie werden nicht mehr mit 14 oder 15 Jahren ins Leben hinausgestoßen mit einer Ausstattung, die nur in einer einzigen Fertigkeit im Lesen, Schreiben und in den vier Spezies besteht".

„Hatte nun jemand, der weder reich war noch den bevorzugten Ständen angehörte, eine solche Erziehung genossen, so wurde angenommen, daß er seinen Lebenszweck verfehlt oder Schiffbruch gelitten habe, und sein höherer Bildungsgrad galt eher als ein Kennzeichen der Inferiosität, denn als ein solches der Ueberlegenheit. Im 21. Jahrhundert aber wo die beste Erziehung für notwendig erachtet wird, um jedermann ohne Rücksicht auf den von ihn zu erwählenden Beruf einfach für das Leben tüchtig zu machen, läßt der Besitz einer allgemeinen höheren Bildung einen Schluß, wie er eben im Hinblick auf die Verhältnisse des 19. Jahrhunderts gefällt werden mußte, nicht mehr zu."

„Denn die Bildung soll und muß eine allgemeine sein, das haben wir erkannt. Was könnte unmenschlicher sein, als die Folge einer Beschränkung der Bildung auf nur Einige? Die allgemeine und gleichmäßige Ausbildung läßt allerdings die Unterschiede der Begabung in eben dem Umfange bestehen, wie ein Naturzustand sie zeigen würde; aber das Niveau der am wenigsten Begabten wird durch sie gewaltig erhöht. Die absolute Unwissenheit ist beseitigt. Alle haben eine Ahnung von den Wissenschaften, ein Verständnis

für geistige Dinge und Bewunderung für die noch höhere Bildung, die sie selbst nicht zu erringen vermochten. In verschiedenem, aber doch alle in gewissem Grade sind sie fähig, die Freuden und Anregungen einer verfeinerten Gesellschaft zu genießen und selbst dazu beizutragen. Woraus bestand die gebildete Gesellschaft des 19. Jahrhunderts anders, als aus wenigen mikroskopischen Oasen in einer ungeheuren Wüste? Die Zahl der Individien, die eines geistigen Interesses und eines verfeinerten Verkehrs fähig waren, pflegte im Verhältnis zur Gesamtheit ihrer Zeitgenossen so unendlich klein zu sein, daß sie in einer allgemeinen Angabe des Zustandes der damaligen Kulturmenschheit kaum Erwägung verdiente."

„Eine einzige Generation der Welt des 21. Jahrhunderts stellt mehr geistiges Leben dar, als 5 Jahrhunderte der Vergangenheit. Es gibt noch einen anderen Punkt (meint Bellamy) den ich bei der Angabe der Gründe, weshalb man jetzt nichts minderes als die völlige Allgemeinheit der besten Erziehung und Bildung dulden würde, erwähnen sollte: das Interesse des kommenden Geschlechts, gebildete Eltern zu haben! Um dies alles kurz zusammenzufassen:

Es gibt drei Grundlagen, auf denen unser Erziehungssystem beruht.

1. Das Recht eines jeden Menschen auf die vollständigste Erziehung, die die Nation gewähren kann, und zwar um seiner selbst willen als eine notwendige Bedingung seines Lebens.

2. . . . . Das Recht seiner Mitbürger auf seine Erziehung als eine notwendige Bedingung, daß sie an seiner Gesellschaft Freude haben.

3. . . . . Das Recht der Ungeborenen, daß ihnen einsichtige und gebildete Eltern verbürgt werden.

Zum Abschluß aber sei bemerkt, daß die Unterrichtsverwaltung sowohl für den Körper der ihr anvertrauten Jugend als für deren Geist verantwortlich ist.

Die höchstmögliche leibliche als auch geisitge Entwicklung eines Jeden ist das doppelte Ziel unserer Erziehung, die vom 6. bis 21. Lebensjahre dauert." . . . .

Aus dem hier Zitierten ist leicht ersichtlich, was Bellamy in seinem Buch von der Erziehung des Menschen dachte. Manches Faule der „alten Erziehungs- und Unterrichtsmethoden" will er in seinem erträumten 21. Jahrhundert nach besseren Idealen verändert wissen. Er stellt nur allgemeine pädagogische Grundsätze auf, ohne sie im Einzelnen durchzuführen und darzulegen.

Nun wollen wir zeigen, welche historisch-literarische Folgen das Buch Bellamy's hatte, und wie sich die Widersacher und die Nachahmer in ihren Büchern zur Erziehungsfrage stellten.

Fast systematisch widerlegt der Redakteur in Chikago R. Michaelis in seinem Buch: „ein Blick in die Zukunft",[10] Bellamy's Werk. Seite 5 schreibt er: „. . . . Ich werde zeigen, wie Herrn Bellamy's hübsche Geschichte enden muß, wenn sie fortgesetzt wird. Ich beabsichtige nachzuweisen, daß Herr Bellamy den Versuch macht, einen Zustand unbedingter Gleichheit zu erreichen, dann aber, an der Möglichkeit verzweifelnd, eine Ungleichheit befürwortet, die in vieler Hinsicht drückender sein würde als die jetzigen Verhältnisse."

Und nun holt Michaelis weit aus, um die Folgen der Bellamy'schen Vorschläge zu schildern und um diese zu geißeln.

Seite 69 schreibt er z. B. „. . . . Ich würde es als den furchtbarsten Schlag ansehen, wenn die Pflege der ersten Erziehung der Kinder den Müttern entrissen würde. . . . . nichts auf Erden kann dem Kinde den Verlust der Mutter ersetzen, selbst nicht die besten sozialen Kinderheime."

Oder Seite 95: „. . . . . Reiche Eltern mögen immer für ihre Kinder ein ansehnliches Vermögen hinterlassen, das ihre Lieblinge gegen Nahrungssorgen sicherstellt; aber sie sollten ihre Kinder nicht in den Stand setzen, die Kinder ärmerer Leute im Kampf ums Dasein an die Wand zu drücken oder im Wettbewerb zu töten."

Da ja Bellamy nicht (wie wir gesehen haben) tiefer in das Problem der Pädagogik eindrang, hat auch Michaelis keinen Anlaß dazu gesehen. (Alfred Doren schreibt in seinem Vortrag:[11] „Wunschzeiten und Wunschräume": Den einzigen Vorläufer dieser in die Zukunft projizierten Idealbilder in vormarxistischer Zeit bildet, so viel ich sehe, die 1772 erschienene mir nur aus Zitaten bekannte Utopie von Mercier: L'an 2440).

Man findet aber auch Nachahmer Bellamy's, die sich seine Erfolge zu nutzen machten. So William Morris: News from nowhere[12] ist eines jener Bücher, eine Schilderung der Zustände in London im Jahre 2003, die selbst in ihren Einzelheiten höchst phantastisch ist. In diesem 1890 erschienenen Buch geht der englische Dichter und Sozialreformer in so fern den Weg Bellamy's, als er sein in das 21. Jahrhundert projiziertes Zukunftsbild als einen Rückschlag gegen die Ueberspannung einer

10. R. Michaelis »Ein Blick in die Zukunft, eine Antwort auf« ein Rückblick von Ed. Bellamy. Leipz. Recl. Nr. 2800. Vergl. dazu: Löwenthal, Ed.: der Staat Bellamys und seine Nachfolger. Berlin 1899.

11. Alfred Doren S. 204. Anm. 67 Schluß.

12. Zit. aus Will. Morris: »News from nowhere« or »An epoch of rest, being some chapters from an Utopia Roman.« Longmanns Greend and Co. London, New York-Torento, 1928.

mechanisch-technischen Weltgestaltung ins Leben treten läßt (Mittel der Revolution: ein gelungener Generalstreik) und es im Sinne eines paradiesisch-kommunistisch-anarchistischen Idylls an den Ufern der Themse ausmalt. Das Ganze hat die Form eines Traumes. Mit der Ausnahme, daß Morris ein Schulsystem an sich verwirft, bringt er nur aus Bellamy entlehnte päd. Gedanken.

Weiterhin erschien ein Buch von Wilbrand,[13] dessen Einleitung lautet: „. . . . Wie Bellamy's Jul. West hat auch Friedr. Ost das Schicksal gehabt, in ferne Zukunft verschlagen zu sein. Wie jener im Jahre 2000, so ist dieser in den Jahren darauf der Zeuge einer neuen Ordnung in Gesellschaft und Staat gewesen, und hat der Feder vertraut, was er erlebte, hörte und sah. Daß seine Beobachtungen ihn zu entgegengesetzten Ergebnissen führten wie Jul. West, kann seine Aufzeichnungen nicht wertloser machen." Dieser H. Ost verfällt ähnlich wie Jul. West in einen hypnotischen Scheintod im Jahre 1889 von dem er erst im Jahre 2001 wieder erwacht. Er befindet sich (im Gegensatz zu Herrn West) in Deutschland. Nach seinem Erwachen läßt er sich Zeitungen bringen und an Hand deren Nachrichten und Notizen stellt er fest, daß auch in dem sozialdemokratischen Einheitsstaat vom Jahre 2001 nicht alles Gold ist, was glänzt.[14]

Seite 65 schreibt Kon. Wilbrand: „Er wandte sich nun an Hand der Tagespresse der Volksbildung zu. Gleich der erste Artikel ließ erkennen, daß der sozialistische Staat der ihm gestellten Aufgaben der Gleichheit der Bildung nicht gerecht zu werden vermochte. Man gelangte zur Einsicht, daß der zu erreichende Grad der Bildung nicht allein von der Art des Stoffes, der Zahl der Schuljahre und der Kenntnisse des Lehrers abhängig sei, sondern auch der Fleiß, die Fertigkeiten und Neigungen des Schüler's eine gewisse Rolle dabei spielen; war auch schon gleich nach Einführung der sozialistischen Gesellschaftsordnung die Frage aufgetaucht, ob es bei der großen Verschiedenheit der Beschäftigung überhaupt für richtig gehalten werden dürfte, für alle Staatsbürger ein gleich hohes Maß geistiger Bildung anzustreben.

Es gäbe ja manche Berufszweige, die in so besonderem Grade körperliche Kraft und der Ausbildung der Muskel bedürften, daß durchaus zur Frage kommen müsse, ob für diese eine frühzeitige Gewöhnung an die Anstrengung der Arbeit und die Unbilden der Witterung nicht viel wichtiger wäre, als noch so viele Kenntnisse in den neueren Sprachen, in der Literatur, der Mathematik

13. Kon. Wildbrand: »des Herrn Friedr. Ost Erlebnisse in der Welt Bellamy's.« Mitteilungen aus dem Jahre 2001 und 2002.
14. S. 80 . . . . »Aber es gibt kaum einen Unsinn, denn Dr. Leete sich nicht eingebildet, Jul. West ihn nicht geglaubt und Bellamy nicht niedergeschrieben hätte.«

und den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaften. Man sollte daher davon absehen, die Jugend bis zum 21. Jahre in der Schule festzuhalten und statt die Gleichheit der Bildung zu erstreben, lieber darauf das Augenmerk zu richten, daß die Art der Erziehung und das Maß der geistigen Ausbildung in richtigem Verhältnis stehe zu den Obliegenheiten eines Berufes.

Diese gewiß vernünftige Ansicht war zwar nicht ohne Widersprüche geblieben, doch war man mit der Zeit dahin gelangt, ihr die Billigung nicht zu versagen. Nun aber erhob sich unter Gelehrten und Nichtgelehrten, unter Schulmännern und Laien ein langwieriger erbitterter Streit. Es dreht sich im Wesentlichen um die Frage, ob es zweckmäßig sei, wieder zu der alten Einrichtung in Volksschulen, höhere Bürgerschulen, Realschulen und Gymnasien zurückzukehren oder ob man besser tue, für alle Kinder eine gemeinsame Volksschule zu errichten, nach deren Absolvierung die einen sogleich an ihre Arbeit, die anderen in besondere ihrem späteren Beruf angepaßten Fach- oder Fortbildungsschulen zu entlassen; welche Lehrgegenstände in der Fortbildungsschule sowohl, in den besonderen Fachschulen zu behandeln seien und welches Maß von Kenntnissen in den einzelnen Gegenständen und Schulen vom Schüler erworben werden müsse, welche Art von Kenntnissen für die Ausbildung des Gemüts und des Charakters als unentbehrlich und welche im Gehirn des Schülers nur als Ballast zu betrachten wären. Alle diese Fragen hat der sozialistische Staat nicht gelöst.

Wie aber Menschen dieser Zeit über solche Fragen weiter denken, sagt Wilbrand Seite 127 bezw. 132. (Hier läßt er die Retterin Herrn Ost's, die Pflegerin Martha in Tagebuchform darüber handeln):

11. 8. 1993 schreibt diese: Fragen der Kinderaufzucht werden erörtert. Es sei töricht sich einzubilden, daß jede Mutter ihr eigenes Kind am besten erzöge. In den Staatsanstalten hat man die tüchtigsten Kräfte dafür und jede Frau kann froh sein, ihr Kind in solchen Händen zu wissen. Am 10. Oktober 1994 schreibt sie: „In den Frauenkliniken spielen sich täglich traurige Szenen ab; die Mütter werden fortgeschickt und ihre Kinder kommen in staatliche Anstalten; aber diese Trennung ist der stärkste Schmerz, den man den Müttern antun kann! (dies ist ein schwerer Schlag gegen die Theorie Bellamy's, den hier Wilbrand führt und eine der stärksten Widerlegungen seiner Staatsgestaltung.)

Ferd. Kemsies[15] hat das Bild, das Bellamy von einer künftigen sozialistischen Gesellschaftsform entwirft, benützt, um daran eine

15. Ferd. Kemsies: Sozialistische und ethische Erziehung im Jahre 2000. Berlin 1893.

Abhandlung über die Erziehung, das kräftigste Agens für die Verwirklichung dieser Staatsideen zu knüpfen.

Herr West, der Held des Bellamy'schen Buches fährt nach Deutschland, um dortselbst die Schulverhältnisse zu studieren. In dem Berlin des Jahres 2000 trifft er einen Schuldirektor, der ihm zum Führer und Erklärer wird. (Auch Kemsies will systematisch Bellamy und seine Ideen widerlegen. Er ist aber der Einzige, der sich ausschließlich mit dem Schulwesen befaßt. So könnte man hier fast von einer päd. Utopia sprechen.) Seine wichtigsten Gedanken sind:

S. 40 die Erziehung, Kind und Mutter ihrer Zeit, hatte stark gelitten und mußte von Neuem geboren werden. So kam es, daß jede Mutter den Pädagogen Lügen strafen konnte. Fraget sie, die gewiß das Beste ihres Kindes besorgt, welche Mitgift sie ihm zu geben wünschte. Sie wird antworten: vor allem einen gesunden Leib und wenn ihr weiter forscht: was dann? So wird sie antworten: ein reines Herz. O Menschen, wie töricht seid ihr doch, das Hirn so zu beladen, wenn ihr dadurch Zufriedenheit und Wohlbefinden aufs Spiel setzt!

Ein ander Ziel sei unserer Erziehung gesetzt. Liebe zur Menschheit sei unser Panier, ihr weihen wir unsere Arbeit. Hier in der Großstadt aber sei unser erster Versuch, hier, wo oft die richtigen Voraussetzungen für uns fehlen, sei das Arbeitsfeld für Pestalozzi's Jünger. Der unerbittliche Kampf ums Dasein, der Kampf des Menschen gegen die Maschine wirft seine Opfer hin, das Elend bleibt zurück, es flüchtet zentrifugal in die äußerste Peripherie; darum schlagen wir im halben Radius unsere Bauhütten auf und führen, was örtlich und gesellschaftlich weit auseinanderliegt in Liebe zusammen zu neuem Strebeziel."

Seite 49: „Unsere Zeit fordert mehr Erziehung. Wir wollen mehr das Herz bilden. Das würde dem Verstand, der für sich allein unfähig ist, ein richtiges Weltbild zu erlangen wiederum zustatten kommen. Wir wollen Menschen haben, die, fest in sich gegründet, für die Wahrheit des Sittengesetzes und der Religion entschieden eintreten und die Afterweisheit und Sophisterei durch ihre Natürlichkeit besiegen, die Achtung vor dem Gesetz und Liebe zum Nächsten besitzen und, last not least, eine richtige Lebensweise führen.

Seite 56: Wir beginnen nun in der Erziehung mit der genauen Beobachtung der Willensäußerungen und Gefühlsregungen der Kinder und wirken positiv oder negativ auf dieselben ein, um gute Gewöhnung hervorzubringen. Arbeitsamkeit, Wahrheitssinn, Ordnungssinn, Sparsinn, Mäßigkeit, Ehrtrieb, Pflichtgefühl, Standhaftigkeit, Mut, Geduld, Friedfertigkeit, Wohlwollen, Erbarmen, Billigkeit, Gerechtigkeit sind Tugenden, die wir durch konsequente

Maßnahmen bei unseren Zöglingen zu befestigen suchen. „Sie können sich denken, welch hoher Grad psychologischer Einsicht von unseren Erziehern gefordert wird."

Zu der Erkenntnis seiner sittlichen Pflichten wird der Zögling durch den Moralunterricht geführt, dem ein Moralkatechismus zu Grunde liegt.

Seite 57: Wir ermahnen unsere Kinder täglich zur Selbstzucht, denn der Mensch ist nur so weit Herr über sich selbst, als er diese Herrschaft täglich erwirbt, ausbaut und befestigt. Die sittliche Freiheit eines Menschen ist keine vollkommene, sondern hat in jedem Augenblick einen anderen Wert (daher die Bedeutung der Lebensregel: ora et labora). Das Sittliche muß durch das Sittliche selbst geschaffen werden, es muß erschaut werden (von der Anschauung zum Begriff und vom Begriff zum Handeln).

Es gibt keinen anderen Weg, als daß der sittlich Fortgeschrittene den Jüngeren durch Lehre und Beispiel emporzieht, denn niemand kann erziehen, der nicht selbst erzogen ist.

S. 60: Und in der Schule muß ein wirkliches Leben herrschen. Wir lernen nichts, was wir nicht erlebt hätten, und wo es angeht, werden Sie uns nicht in der Schulstube, sondern auf dem Schulhofe, im Schulgarten oder in der freien Natur finden; denn wir stellen uns auf den Standpunkt, daß die Kultur die Natur nicht unterdrücken, sondern sich zwanglos auf ihr aufbauen soll. Auf den Unterricht folgen bei uns Gesang, Musik und Spiel, körperliche Uebungen aller Art, also Turnen, Schwimmen, Rudern, Schlittschuh- und Schneelaufen, Radfahren und Fechten; dann Beschäftigungen im Garten und in der Werkstätte. Reichliche Ausflüge sind nicht nur Ergänzung, sondern als Basis des naturwissenschaftlich — geographischen Unterrichts bestimmt. Eine richtige Erziehungsdiät waltet über dem Ganzen. Nach strenger Arbeit Erholung, nach der ernsten die heitere Maske!

Nach der Uebung des Geistes diejenige des Körpers, nach den Kenntnissen Fertigkeiten, nach dem Lernen das Handeln und alles bei freudigem Ernst und ernster Freude.

Ueberall aber rechnen wir auf die Teilnahme der Eltern! denn die Eltern kennen ihre Kinder am besten.

Wir haben eine Einrichtung getroffen, sämtliches über einen Schüler gesammelte Material der Erziehung nutzbar zu machen: die Schülerhefte! In diese tragen wir die Personalien ein und alle gelegentlichen Beobachtungen über die häuslichen Verhältnisse, äußere Erscheinung und Auftreten, Befähigung, körperliche Organisation, eventuell mangelhafte Beschaffenheit eines Organs, turnerische Bildung, Gewandtheit, Betragen, häuslichen Fleiß, Ordnungssinn, Leistungen (Ausfall der periodischen Leistungen), Temperament, Ver-

kehr, Lektüre, Beschäftigung außer der Schulzeit, Lob, Tadel, verhängte Strafen und fügen sämtliche Zeugnisse bei.

Seite 71: . . . . Neben dem Lehrplan muß jede Klasse einen Erziehungsplan besitzen, der in engster Beziehung zu jenem lediglich die Erziehung angeht. Er muß enthalten:

Erstens: genaue Anweisung über die erzieherische Behandlung und sittliche Leitung der Kinder auf dieser Stufe;

zweitens: eine Aufstellung der im Unterricht sich darbietenden erzieherischen Momente;

drittens: spezielle Anleitung für die Gemütsbildung;

viertens: Erläuterungen hinsichtlich der geeignet erscheinenden Stoffe und Methoden.

Seite 73: Bei uns gilt der Satz: „mens sana in corpore sano". Das sind die verschiedensten Turnklassen, Geräte (speziell solche für Anomalien) u. s. w. Zwei Schulärzte sorgen und beaufsichtigen die Gesundheit jeder Schule.

Seite 75: . . . Nationalerziehung: Bei uns lebt noch der Sinn für die Geschichte des Vaterlandes und die Großtaten unserer Väter, sowie die daraus quellende Begeisterung und ein Gelöbnis, sich jene Werte anzueignen.

Seite 76: . . . . . Endlich muß ich noch bekennen, daß die religiöse Erziehung in meinem System eine Rolle spielt. So wie ich fest an den Lenker in den Sternen glaube und an seine wunderbaren Heilswege, so verpflanze ich diesen überzeugten Glauben in die mir anvertraute Jugend.

(Soviel setzte vorerwähnter Schuldirektor Herrn West theoretisch auseinander).

Vom praktischen ist bemerkenswert:

Seite 87: . . . . . Die Elementarbildung, die obligatorisch ist, ist der gemeinsame Unterbau für alle Vorbereitungen. Sie ist durchweg praktisch und unmittelbar auf das Leben des Individiuums oder der Gemeinschaft bezogen. Ihre Gegenstände sind: Religion, Moral und volkstümliche Rechtskunde, Deutsch, Rechnen, Mathematik, Naturlehre, Geographie, deutsche Geschichte, Zeichnen, Gesang, Leibesbildung, Hygiene, und Handfertigkeit. Die Primärschule zerfällt in acht Stufen.

An sie schließt sich einerseits die Fortbildungsschule für junge Leute, die ins Leben treten wollen, andererseits die Sekundär- oder Realschule mit vier Stufen an. Letztere erweitert die bisherigen Kenntnisse in konzentrischen Kreisen, vermittelt eine gute Kenntnis der Geschichte der modernen Kulturvölker und fremde Sprachen (englisch und französisch). Sie bereitet also für höhere praktische Berufsarten vor. Auf sie folgt als Vorstufe für Universitätsstudien

das Gymnasium: ein zweijähriger Kurs, der der Sprache, Geschichte und Philisophie der Antiken gewidmet ist.

Anschließend gibt Kemsies in seinem Buche noch einige phantastische „Bilder aus der Erziehung im Jahre 2001", deren Besprechung zu weit führen würde, die aber nur die praktische Anwendung des vorher gesagten darstellen.

(Mit Bellamy setzen sich noch auseinander: Fränkel: Gegen Bellamy. Würzburg 1891. Müller, Ein Rückblick aus dem Jahre 2037 auf das Jahr 2000. Berlin 1891. Erdmannsdörfer, Ein Phantasiestaat, Leipzig 1891.)

Nun wollen wir uns einer naturphilosophischen durchdachten Utopie zuwenden:

Samuel Butler: „Jenseits der Berge oder eine merkwürdige Reise ins Land Aipotu"[16]).

Zwei Motti hat er seinem Buch gegeben:

Τοῦ γαρ εἶναι δοκοῦντος ἀγαθοῦ χάριν πάντα πράττουσι πάντες (Aristoteles: Politik und

„Jede Handlung beruht auf einem Ausgleich von Erwägungen". (Paraphase)

Seite 41 schreibt er: . . . . . Ich empfehle jedem dringend, lieber in Europa zu bleiben, wenn er kann, oder auf alle Fälle in einem Lande, das bereits besiedelt ist, als sich in Gegenden zu begeben, wo vor ihm niemand anders gewesen ist.

Entdeckungsreisen sind etwas Herrliches, wenn man sie plant oder auf sie zurückblickt, aber sie sind alles eher als bequem während der Ausführung, es sei denn, sie sind so leicht, daß sie den Namen nicht verdienen.

Eine gefährliche Entdeckungsreise führt nun der Held des Samuel Butler'schen Romanes aus. Er befindet sich auf einem Hochland (irgendwo) auf einer großen Schaffarm. Dieses Hochland nun grenzt an eine fast unüberwindlich hohe Bergkette, die noch niemals überschritten wurde. Doch ist die dunkle Kunde bekannt, daß jenseits der Berge ein Wunderland sei.

16. Die Zitate stammen aus der nach der 18. umgearbeiteten Auflage von »Erewhon« angefertigten, autorisierten Übersetzung von Herberth E. Herlitschka, Phaidon Verlag, Wien 1928. Zur Biographie S. Butler's. Er wurde am 4. Dez. 1835 zu Langham in Nottinghamshire (England) geboren. Sein Vater war Geistlicher, er selbst studierte klassische Philologie und Theologie. 1859 wanderte er nach Neuseeland aus und gründete dort eine Schaffarm. Die Landschaftsbilder in Erewhon haben dort ihre Vorbilder gehabt. 1864 verkaufte er diese Farm und vom Erlös konnte er in England sorgenfrei leben. Er widmete sich der Malerei und in der Hauptsache dem Studium Homers und Darwins und rang sich zu einer Philosophie des Organischen durch, die in allen seinen Werken zum Ausdruck kommt. (Vergl. Rudolf Stoff, Die Philosophie des Organischen bei S. Butler, Phaidon Verlag, Wien 1929.)

Nach gefahrvoller und beschwerlicher Wanderung gelangt nun der Held in dieses Wunderland. Menschen trifft er dort an, die in Sprache, Kleidung, Sitte und Gebrauch von den Europäern höchst verschieden sind und von diesen will er uns berichten. Gefangen wird er in die Hauptstadt Aipotu geschafft (Aipotu, ein Land, in dem Krankheit das größte Verbrechen ist.) Seine Uhr wird ihm genommen und wird in eine Art Museum gebracht, in dem alle Art techn. Errungenschaften und selbst Bruchstücke von diesen aufbewahrt und bewacht werden.

Doch man gibt ihm Gelegenheit die Sprache der Aitopuaner zu erlernen und — einzig um seiner blonden Haare willen — schenkt man ihm das Leben und läßt ihm die aipotu'schen Einrichtungen kennen lernen.

Wie mag nun ein Land beschaffen sein, in dem es Hochschulen für Unvernunft, Prüfungen in Hypothetik, Einrenker (d. s. Menschen, die moralische Defekte oder üble Unsitten z. B. Trunksucht mit Prügelstrafe heilen. Vergl. Seite 148) Direktoren und Kassiere von musikalischen Banken (das sind Einrichtungen, die die Emission des Geldes, mit dem alle Finanzgeschäfte hätten durchgeführt werden sollen, vornehmen.) Vergl. Seite 156.)

Nachdem er manches drollige geschildert, schreibt Sam. Butler Seite 95: . . . . . Ich erkundigte mich auch über das Museum alter Maschinen und nach der Ursache für den offenkundigen Rückschritt in Technik, Wissenschaften und Erfindungen. Ich erfuhr, daß vor ungefähr 400 Jahren der Stand der technischen Kenntnisse weit höher gewesen war, als bei uns und sich mit erstaunlicher Geschwindigkeit gehoben habe, bis einer der gelehrtesten Professoren der Hypothetik ein außerordentliches Buch schrieb (. . . . .) in dem er bewies, daß die Maschinen letzten Endes bestimmt seien, die Stelle des Menschengeschlechtes einzunehmen und von einer Lebenskraft erfüllt zu werden, die ganz verschieden von der tierischen und dieser ebenso überlegen sein werde, wie die tierische der pflanzlichen. So überzeugend waren seine Vernunfts- oder Unvernunftsgründe, daß er das ganze Land zu seiner Ansicht bekehrte. Es wurden mit einem Schlage alle mechanischen Vorrichtungen abgeschafft, die nicht schon 271 Jahre in Verwendung gestanden haben, und alle weiteren Verbesserungen und Erfindungen wurden verboten. Ein Gesetz erging, das jeden Zuwiderhandelnden damit drohte, daß er als ein an Typhus Erkrankter angesehen werden würde, den sie für eines der größten Verbrechen halten (Krankheit ist also Verbrechen; denn der Leib des Menschen ist alles. Der Verstand eines Menschen mag noch so gesund sein, was nützt das, wenn seinem Körper die Gesundheit mangelt. Vergl. Seite 158.)

Kein Mensch hat überhaupt das Recht, Kinder zu zeugen, da er nie voraussehen kann, welch fürchterliches Elend seine Tat einem anderen Wesen aufzwingen mag, das aber nicht unglücklich sein kann, solange es nicht existiert.[17] (Vergl. S. 191.)

Seite 213: . . . . . Wenn die Eltern ihre Kinder in den Stand versetzten, frühzeitig ihren Unterhalt zu verdienen, würden die Kinder bald sich selbst erhalten können und unabhängig sein. . . . . Daß dem nicht so ist, daran sind hauptsächlich die Hochschulen für Unvernunft schuld, an denen die jungen Leute nach hypothetischen Grundsätzen unterrichtet werden. Sie bringen dort viele Jahre damit zu, sich für irgend eine praktische Tätigkeit verbilden zu lassen, während sie diese ganze Zeit über diese Tätigkeit schon selbst hätten ausüben sollen, bei der untersten Stufe beginnend und sie schrittweise durch wirkliche Praxis erlernend und so, je nach der Energie, die sie besitzen, aufsteigend. Diese Schulen der Unvernunft kamen mir sehr verwunderlich vor; es wäre leicht, hier in Pseudoutilitarismus zu verfallen und ich will gerne glauben, ihre Lehrmethode sei gut für die Kinder reicher Eltern oder für jene, die eine natürliche reiche Begabung für die Aneignung hypothetischen Wissens haben . . . . . Ich war erstaunt zu sehen, welche Opfer die Eltern brachten, um ihre Kinder so unnütz wie nur möglich zu machen, und es ist schwer zu sagen, ob dabei am meisten die Eltern litten, durch die ihnen auferlegten Ausgaben, oder die Kinder dadurch, daß man sie in einigen der wichtigsten Zweige menschlicher Forschung vorsätzlich beschwindelt und in falsche Bahnen lenkt; oder sie in der Mehrzahl der Fälle hilflos sich selbst überließ.

Wenn auch zugegeben werden muß, daß jegliche Vorsorge zu treffen ist, daß jedes Kind lesen, schreiben und rechnen lerne, so sollte doch der zwangsweise staatlich unterstützte Unterricht damit enden, und die Kinder sollten (mit allen nötigen Vorkehrungsmaßregeln gegen Ueberarbeitung) beginnen, die Anfangsgründe jenes Berufes zu erlernen, durch welchen sie später ihren Lebensunterhalt verdienen sollen. Dies läßt sich nicht in einer Anstalt erwerben, die wir gemeinhin technische Hochschule nennen; solche Schulen sind wie der stille Klosterfriede gegenüber der Hast und Härte des Lebens; sie machen für das Leben im Freien untauglich, anstatt darauf vorzubereiten. Ein Handwerk läßt sich nur in der Werkstatt und von jenem erlernen, der sein Brot damit verdienen muß.

Bei den ärmeren Klassen muß deswegen auch das Kind mit 10 Jahren zu arbeiten beginnen; wenn es fähig ist, kann es seinen Weg machen und wenn es unfähig ist, wird es wenigstens nicht

17. Dieser Satz wurzelt in der eigentümlichen Mythologie (über die Welt, in der die Ungeborenen leben), die in Aipotu vorhanden ist. (vgl. S 193 u. 214.)

noch unfähiger gemacht, durch das, was seine Eltern und Beschützer Erziehung nennen.

Denn (Seite 217) die Leute bringen das Geld (und Geldverdienen von klein auf) in Gegensatz zu Bildung und meinen, ein Mann, der sein Leben damit verbracht hat, Geld zu verdienen, könne nicht gebildet sein. — Trugschluß aller Trugschlüsse! (man hat behauptet, Geldgier sei die Wurzel alles Uebels, Geldnot ist es wahrlich nicht minder). Und so behauptet eine Gruppe von Radikalen, es sei nicht möglich zu entscheiden, ob der Jugend oder dem Alter der Vorzug gebühre. Nach ihnen sollte das Ziel der Erziehung sein, die Leute so lang als wie möglich jung zu erhalten. (sie fordern, daß die Jungen und die Alten Woche um Woche in der Herrschaft abwechseln sollen, wobei sie die Grenze bis zu 35 Jahren ziehen; aber sie bestehen darauf, daß den Jungen erlaubt sein sollte, körperliche Züchtigung gegenüber den Alten anzuwenden, da ohne diese das Alter ganz unverbesserlich sein würde. In jedem europäischen Staate wäre so etwas undenkbar nicht aber dort, wo man mit diesem Gedanken vertraut ist, daß die Einrenker den Leuten ja fortwährend Prügel verordnen).

Die Seiten 224 und 225 erzählen nun, wie der Held des Romans eingeladen wird, eine Universitätsstadt zu besuchen, um dort die Einrichtungen der Hochschulen für Unvernunft kennen zu lernen. Entzückt von der Schönheit der dortigen Lage der Hochschule versucht dieser nun in die Geheimnisse letzterer einzudringen.

Seite 226: Das Hauptmerkmal des Unterrichtssystems ist der hervorragende Platz, dem sie darin einem Studium einräumt, das ich nur mit dem Namen Hypothetik übersetzen kann. Sie gehen von der Ansicht aus, keinem Knaben nur die Natur der Dinge der ihn umgebenden Welt zu lehren, mit denen er während seines ganzen Lebens vertraut sein muß, d. h., ihm nur eine seichte Vorstellung vom Universum zu geben, das, so behaupten sie, auch eine Vielzahl von Dingen enthalten könne. Dem jungen Mann die Augen für alle Möglichkeiten zu öffnen und ihn so für jede schwierige Lage vorzubereiten, das ist der Hauptzweck der Hypothetik.

Ein anderes Merkmal des aipotu'schen Unterrichtssystems ist das Erlernen der uralten hypothetischen Sprache, mit dem der Aipotuaner einen großen Teil seiner Bildungszeit zubringt und deren Beherrschung den Bildungsgradmesser darstellt.

Ehe nun jemnd zu einer Schlußprüfung in Hypothetik zugelassen wird, muß er vorher die Vorlesungen über Unvereinbarkeit und Umgehung gehört haben. (das lesen die Vertreter der beiden bestehenden Lehrkanzeln, — dazu existiert noch ein Vertreter der Weltweisheit).

Das Leben wäre unerträglich, so wird dort gelehrt, wenn der Mensch in allem durch die Vernunft und nur durch die Vernunft geleitet würde. Wenn daher, gäbe es keine Unvernunft, auch die Vernunft nicht bestünde, folgt daraus, daß je mehr Unvernunft es gibt, auch desto mehr Vernunft vorhanden sein müßte. Daher die Notwendigkeit der Entwicklung der Unvernunft.

Von der Genialität halten sie nicht viel, denn, so sagen sie, ein jeder Mensch sei mehr oder weniger ein Genie.

Nun gibt es in Aipotu auch (vergl. 231) eine Akademie zur Unterdrückung wertlosen Wissens und eine Gesellschaft zur völligen Verschüttung der Vergangenheit.

Bei Prüfungen gibt es keine Noten und jeder Wettbewerb ist ausgeschaltet. Die Prüfungen erfolgen durch schriftliche Arbeiten, deren Themata den Studenten teils im Voraus bekannt sind, teils so gewählt werden, daß durch sie ihre allgemeinen Fähigkeiten und ihr „savoir faire" erprobt werden.

Auch eine Akademie der schönen Künste gibt es, und hier ist der Lehrplan in den künstlerischen und in den kommerziellen Teil geteilt. Kein Schüler darf das Studium in der praktischen Betätigung der von ihm gewählten Kunst fortsetzen, wenn er nicht gleiche Fortschritte in deren kommerziellen Geschichte gemacht hat.

Zusammenfassend darf man wohl sagen, daß Butler eine bissige Kritik an den tatsächlichen Erziehungseinrichtungen Europas mit der Schilderung phantastischer Zustände verband. (es sei nur hingewiesen auf den Satz: „ . . . . das Erlernen der uralten hypothetischen Sprache . . . .", der doch zweifellos ein Verächtlichmachen der in den höheren Schulen noch heute gepflegten klassischen Sprachen darstellt.)

Einen ähnlichen Weg ging T. W e l l. Von ihm sind drei utopische Werke erschienen.

Seine Utopia „The world set free" ist ein Zukunftstraum, gezimmert aus bis zu Ende gedachten technischen Gegenwartsmöglichkeiten.

Sein Roman „Time Machine" ist ein Frühwerk, höchst geistvoll und phantasiereich. Kap. 5 schildert darin[18] „The golden age" in dem es nur anmutige Leute mit weichen Stimmen, eine neue eigenartige Flora, helle farbige Gewänder, nur vegetarische Nahrung u. s. w. geben soll.

---

18. Übrigens entnimmt Well bewußt oder unbewußt einige wesentliche Vorstellungselemente für die Schilderung der utopischen Welt aus der älteren prophetischen Tradition des alten Testaments: so die Rosen von unerhörtem Duft, die Langlebigkeit und das späte Altern der Menschen, die Zähmung wilder Tiere, die allg. Harmonie u. a. (Vergl. hierzu: Alf. Doren W. u. W. S. 205 Anm. 69)

Der Vollständigkeit halber wollen wir uns auch Wells neuestem Roman zuwenden (chronologisch ist zu beachten, daß Wells Schriften aus der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts stammen) „Men like Gods" vom Jahre 1923 zeigt ihn in der Ausgestaltung seiner phantastischen Welten auf dem gleichen Wege. Dieser Roman gibt übrigens eine eigenartige chiliastische Vorstellung. Das Ideal eines mit Elementen der Antiken (Lebenshaltung, Tracht, Verkehr der Geschlechter u. s. w.) in erster Linie ausgeschmückten, ästethisch gesteigerten Idylls beherrscht ihn ganz und nähert ihn W. Morris, mit dem er auch die Abneigung gegen Technisierung und Mechanisierung teilt.

Barnstaple, der Held des Romans, spricht Wells eigene Anschauung aus (S. 276) „he belonged now, soul and body, to the Revolution, to the Great Revolution, that is a forth on earth; that marches and will never desist nor rest again until old Earth is one city and Utopia set up here in."

Alle die, die an dieser kommenden Revolution mitarbeiten werden, sollen sich schon bald („the time was near" sagt Well; hier ganz deutlich der obenerwähnte chiliastische Beigeschmack) in einer gemeinsamen Vision der kommenden Welt zusammenfinden, die die, weil ihr das visionäre Element fehlt (S. 278), scheinwissenschaftliche Idee von Marx überwinden wird. Das sind die Richtlinien, mit denen der Held gekräftigt und sogar größer geworden (!) am Schlusse des Romans auf die Erde zurückkehrt

In seinem Roman „men like Gods" läßt Well einen Londoner, der des Lebens in der Großstadt müde ist, im Auto eine Reise unternehmen, die ihm vom rechten Weg abführt und ihn, nachdem er vorher etliche Abenteuer erlebt hat, in das Land Utopia gelangen läßt. Wells Utopia ist ein Land, das das „age of confusion" (d. h. das Zeitalter, in dem wir uns befinden) schon hinter sich hat und bereits in „age of satientific" (science) lebt, einem Zeitalter, das in jeder Hinsicht fortgeschritten ist, Die Menschen leben mit allen Errungenschaften der Technik und sind in Sitte und Gebrauch freier geworden: „a puritan open — air preacher would cry, if he would see the utopian in their clothes."

Was die Erziehung angeht, so lesen wir darüber S. 75: Jedes Kind wird nach dem vollen Maße seiner Fähigkeiten (Möglichkeiten) unterrichtet und es wird der Arbeit zugewandt, der es durch seine Wünsche und Fähigkeiten zuneigt. Es wächst unter völlig gesunden Bedingungen auf; seinen natürlichen Impulsen zu Spiel und Lernen wird durch die feinsten Erziehungsmethoden willfahren. Händen, Augen und Gliedern wird jede Gelegenheit zum Ueben und Wachsen gegeben. Es wird gelernt Zeichnen, Schreiben, Sichselbstausdrücken, eine große Anzahl von Symbolen zu gebrauchen, um seinen Gedanken

Ausdruck zu geben. Güte und Höflichkeit werden eingewurzelte Gewohnheiten. Es lernt weiter die wundervollen Geschichten seiner Welt und seiner Rasse, wie der Mensch gekämpft hat und immer noch sich abmüht, aus seiner früheren tierischen Enge und fortwährendem Reden von sich selbst zu einem Reich über dem Dasein, vorzudringen das nur schwach durch einen tiefen Schleier von Unwissenheit erfaßt wird. Seine Neugierde wird in wissenschaftliche Wißbegierde gewandelt, seine Streitsucht benutzt, die Unordnung zu bekämpfen, sein angeborener Stolz und Ehrgeiz werden zu einem ehrenvollen Anteil am allgemeinen großen Werk seiner Mitmenschen verwendet. Das Kind geht zu der Arbeit, die es anzieht, und es erwählt das, was es tun will. (S. 237): . . . . Die Erziehung bis zu 11 oder 12 Jahren wird in Utopia sorgfältiger bewacht und behütet, als anderswo. Erschütterungen der Einbildungskraft, schlechte und böse Einfälle werden ebenso sorgfältig wie Ansteckungen und körperliche Unfälle abgewehrt. Gewöhnung an Reinlichkeit, Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft, Vertrauen zur Mitwelt, Furchtlosigkeit und Sinn für die Angelegenheiten der Rasse sind die gesteckten Erziehungsziele geistiger Art.

Zwischen dem 9. und 10. Jahr kommt das Kind aus dem zarten Leben seiner Jugend und beginnt die allgemeine Welt zu begreifen. Bis zu diesem Alter war die Pflege des Kindes in Händen von Wärterinnen und Lehrern, aber nach dieser Zeit werden die Eltern wichtiger im Leben des Kindes als bisher. Es war immer Sitte der Eltern, dem Kind nahe zu sein und das Kind in den Tagen der Kinderstube zu beobachten, gerade so wie wenn Eltern „of the Earth" versuchten, sich von ihren Kindern zu trennen, als jene zur Schule gingen oder diese ihren Geschäften nachgingen, so wurde doch die Elternschaft in Utopia mit der Erziehung ihrer Kinder in engerer Beziehung gebracht. Es gab einen Gedanken in Utopia zwischen Eltern und Kindern, es gab eine notwendige Sympathie. Die Kinder erfreuten sich der Freundschaft ihrer Eltern und die Eltern freuten sich des Interesses ihrer Kinder und, obgleich die Eltern keine Gewalt über ihre Kinder hatten, nahmen sie doch die Stelle eines Ratgebers oder Freundes ein.

Seite 240: . . . . . Jeder junge Utopier muß die fünf Prinzipien der Freiheit lernen, ohne die keine Zivilisation möglich ist.

Das erste Prinzip ist das der Zurückgezogenheit; das bedeutet, daß alle individuellen Angelegenheiten zwischen den Bürgern und den öffentlichen Organisationen, denen diese sich anvertrauten, privat sind und nur nach ihrer Angemessenheit und Bestätigung benützt werden dürfen.

Das zweite Prinzip ist das der freien Bewegung.

Ein Bürger, der irgend eine öffentliche Aufgabe auszuführen

hat, kann ohne jede Erlaubnis zu jedem beliebigen Teil des utopischen Landes gehen.

Das dritte Prinzip ist das der unbeschränkten Kenntnisse.

Alles was in Utopien bekannt ist, mit Ausnahme individueller persönlicher Angelegenheiten über lebende Leute, wird jedem berichtet und ebenso leicht benützbar gemacht, wie eine vollkommene Reihe von Bibliotheken und Museen. Was auch immer der Utopier zu wissen wünscht, erfährt er mit äußerster Klarheit und Exaktheit, soweit die Wissenskräfte eben ausreichen.

Das vierte Prinzip ist das der Freiheit und zwar, daß Lüge das größte Verbrechen ist, denn wer nicht fähig ist, die Wahrheit zu reden und wahrhaftig zu handeln, der kann nicht frei sein.

Das fünfte Prinzip ist der Grundsatz der freien Diskussion und Kritik, der jedem einzelnen, gleich welchen Geschlechts zukommt.

(Die zit. Seiten stammen aus „Men like God", by H. G. Well — Leipzig, Bernhard Tauchnitz 1923 vol 4600).

Nun seien noch zwei Utopisten erwähnt, die im wesentlichen nur die Unterhaltung ihrer Leser mit phantastischen Dingen im Auge haben: Hansel Truth und W. Conrad.

Hansel Truth hat im Jahre 1891 einen Roman geschrieben mit dem Titel: „Am Ende des Jahrtausends".[19]

Dieser Roman ist ein eigentümliches Konglomerat von phantastischer Erotik und spießerhaftem, verbummeltem Studentum. Auf der Suche nach einer vorübergehend in der Stammkneipe beschäftigt gewesenen Kellnerin geraten zwei junge Studenten etwas allzu plötzlich in eine Gesellschaft des 2001. Jahres, werden dort bewundernd aufgenommen und erfahren dabei manches über die Zustände in dieser Zeit. Auffallend ist die absolut atheistische, extrem kirchenfeindliche Tendenz des Buches.

S. 185 ff: . . . . . Das Recht . ., diese unsinnige Einrichtung, ein Mistbeet, auf dem die Rechtsgelehrten als fette Parasiten gediehen, war der Menschheit des 19. Jahrhunderts eine furchtbare Last. Die Thelogen predigten, Kirche und Religion seien dasselbe, und die Juristen verkündigten, das Recht sei auch die Gerechtigkeit. Wenn wir diese Lehre jetzt abwerfen, so marschieren wir leicht und frei, denn ein Geringes reicht genugsam aus. Haben wir doch schon lange Zeit die Richterschulen, wo Jünglinge mit hervorragender Intelligenz und starkem Rechtsgefühl ihre Bildung empfangen um nachher in aller Herren Länder nach freier Beweiswürdigung Recht zu sprechen. Weil nicht mehr Richter aus denjenigem Staate Recht sprechen, in dem ein Fall zu erledigen ist, Leute, die handwerksmäßig befangen oder persönlich beeinflußt sind, ist es schon

19. Bei Benno Schwabe, Basel, erschienen.

um vieles besser geworden. Weiter dann Seite 187 läßt Hansel Truth einen aus dieser Jahrtausendegesellschaft von einem Buche der Einwände erzählen. Das Buch der Einwände ist eine Zusammenstellung alles dessen, was im Laufe von Jahrhunderten gegen Neuerungen, die dann doch durchdrangen, eingewandt wurde, als gegen Vereinheitlichung des Geldfußes, gegen Frauenemanzipation, gegen Einführung der Volksschulen, gegen Telegraph, Telephon, elektr. Licht u. s. w. . . . . und so erzählt er Seite 195 ff auch etliches über Schuleinrichtung. Dort heißt es: " . . . . . Der Inspektor aller Schulen des Landes sitzt ruhig in seinem Amtslokal in der Residenz; dort kann er mit Hilfe des Elektroskops und des Telephons je nach Belieben in irgend eine Schule hineinsehen und jedes Wort, das dort gesprochen wird, vernehmen und der Lehrer merkt nicht einmal etwas davon.

Das Schulwesen! . . . . . zuerst die Kleinen von 7—11 Jahren, die vorwiegend nur in Leibesübungen unterrichtet werden, denn der Körper entwickelt sich früher als der Geist.

Dann kommen diejenigen von 12—18 Jahren, denen man die für das Leben notwendigen Kenntnisse beibringt. Tag für Tag 4 Stunden Unterricht, Samstags 3. Dabei kommt man ebensoweit, wie mit 7 täglich, bei denen die Kinder nur ermüdet werden.

Staatskunde und Aufklärung über die Religion sind Hauptfächer, denn notwendig ist es, daß jeder Mensch genau die Einrichtungen des Staatswesens kenne, damit er mitreden kann und sich nicht von einigen unverschämten Machthabern über die Ohren hauen lassen müsse. Das sicherste gegen das Aufkommen einer priviligierten Regierungsklasse ist diese solide Volksbildung. Glaube mir nur, jene Kenntnisse, mit denen einst Gelehrte prunkten und mit denen sich einige groß machten und über das Volk erhoben, sind jetzt im Besitz jedes Bürgers. Der ganze Staatsorganismus ist auch so einfach, daß ihn zu begreifen keine Hexerei ist. Zweitens ist dieser Lehrgegenstand keineswegs schwierig. Die Art, wie darin unterrichtet wird, ist viel mehr praktisch als theoretisch. Da ferner auch aller wissenschaftlicher Unterricht im Alter von 12—18 Jahren erteilt wird, hat man es nicht mit Leuten zu tun, die des Verständnisses unfähig wären.

Im „Religionsunterricht" habe ich den jungen Leuten nur zwei Dinge beizubringen.

Erstens, daß sie die Notwendigkeit einer sittlichen Weltordnung einsehen, und

zweitens, daß sie im übrigen jedes positive Religionsbekenntnis anderer Menschen unangetastet lassen. Es ist Eigentum.

Mit dem 18. Lebensjahr schließt der allgemeine Unterricht. Dann kommen drei Jahre körperlicher Arbeit.

In Werkstätten, im Landbau, Handel, kurz überall, je nach eigenem Wunsch und eigener Befähigung des Einzelnen.

Wer bei diesen Arbeiten bleiben will, der kann es tun; wer einen Gelehrtenberuf vorzieht, hat vom 21. Lebensjahr an Zeit, sich diesem zu widmen, vorausgesetzt natürlich, daß er dazu befähigt ist. Um eine Aufspeicherung unfruchtbaren Wissens handelt es sich nirgends. Zwar schien es nicht wunderbar, wenn nach der einseitigen Pflege der Verstandesbildung, wie sie früher herrschend war, sich ein Rückschlag gezeigt hätte und eine Zeit eingetreten wäre, wo man das Vielwissen geringschätzig behandelt hätte. Die Welt hat sich damit begnügt, den Verstand in seinen Rechten zu lassen, daneben aber auch die Menschen von Jugend auf zum Verständnis der Schönheit zu erziehen.

Dieses Verständnis war einst das Priviligeum weniger. Schönheit aber liegt ausgebreitet vor den Augen aller, warum sollen nicht alle sie verstehen lernen und die Wonne empfinden, die sie uns gewähren kann und die so groß ist, wie die Befriedigung, welche in uns durch die Wahrheit und das Gute entsteht?

Man hat die Natur gewiß lange mißverstanden. Ihre Schönheit zeigt sie offen, ihre Gesetze aber verbirgt sie, und man suchte immer zuerst nach diesen, und ging dabei oft und lange Zeit an jener vorüber (S. 197). —

Im Jahre 1895 erschien im Verein für freies Schrifttum ein Buch: „in purpurner Finsternis" von Conrad. Eine Romanimprovisation des 30. Jahrhunderts.

Dort schildert Conrad ein Land „Teuta", das in der Hauptsache ein unterirdisches ist, in eine Stadt der Männer und in eine solche der Frauen zerfällt und komplizierteste technische Errungenschaften besitzt. (S. 24 ff)

Die Natur wird verachtet und ist unbekannt. Größe und Glück dieses Teutalandes, seine Einzigartigkeit begründet sich darauf, daß seine Bewohner seit Jahrtausenden über die Natur hinaus sind. Alles ist Mystik und Technik. (Der Gott dieses Landes heißt Zarathustra). Aus dieser unterirdischen Welt flieht ein Teutamann und kommt nach mancherlei Irrfahrten und Abenteuer zu Wasser und zu Luft in ein Land Nordika, ein Paradies der Natur, das keine Städte kennt, nur verstreute Häuser finden sich hin und wieder. Vor allem freie Menschen im freien Land. Dort lernte er eine Lehrerin kennen, die seine Meisterin wird. Diese Freie hält nun dem Mann der unterirdischen Welt vor: (S. 155) Kein Volk hat Zukunft, das seine Jugend preisgibt. Der Fluch dieser Tat weht durch die Geschichte seit Jahrtausenden. Ihr habt eure Jugend geistig und körperlich gemartert, wo ihr konntet. Ihr habt sie in den Zeiten des Mittelalters durch eure blödsinnigen Gelehrten in Schule

und Kirche den Altertümlern überliefert, den Römern und Griechen und Juden und ihrem blutigen Aberwitz; ihre Köpfe entnervt, ihre Seelen belastet, ihre Gemüter verdüstert. Ihr habt sie dann in Kasernen, Zuchthäuser und Fabriken gesperrt, jede heilige Individualität mit Füßen getreten, ja sie dem Moloch des Militarismus, Industrialismus und Mammonismus geopfert. Und daran ging Europa zugrunde.

So urteilte die Lehrerin des freien Landes; sie gab dem Teutaflüchtling auch Gelegenheit, einiges ihrer Unterrichtsmethode kennen zu lernen.

S. 170: Die Einrichtungen der Schulen sind öffentlich. Außer denen, die ungezwungen ihre Ehre darein setzen einen Kursus regelmäßig mitzumachen, fühlen andere das Bedürfnis so viel mit zunehmen, als ihnen möglich ist.

Seite 170: Diese freie Schule ist Frauenwerk. Die Zurichtung des großen Gartens und die Bauwerke, den Unterrichtsplan und den größten Teil der Lehren haben Frauen ersonnen und ausgeführt. Haushaltung und Hausfleiß, Musik und Malerei, dramatische Kunst und Literatur, Natur- und Kulturgeschichte werden den Lernbegierigen in freier Wahl vorgetragen ohne daß Wissenspolizei die Lehrerinnen bewacht. Denn der gesunde Menschenverstand, die emsige Forschung, die praktische Anschauung und Erfahrung, die unabhängige Kritik sind ebensoviele und bessere Wächter als irgend ein Einzelner von amtswegen. In köstlichen Gärten unter blauem Himmel findet der Unterricht statt. Im Winter in geschlossenen Hallen der Schulkolonie, wo Lehrende und Lernende beisammen wohnen als behagliche Familien. Mahlzeiten und Unterhaltungen sind für beide gemeinschaftlich. Das Hauptgebäude der Schulkolonie enthält außer dem Vortragssaal, der Turnhalle und der Bibliothek, Lesezimmer, auch Theater, Werkstätten und Spielräume. Der Unterricht ist für beide Geschlechter gemeinsam. (S. 179).

Seite 176: Die Grundsätze dieser Erziehung gehen dahin, daß es oberster Grundsatz sein müsse, daß das im jungen Menschen sehr zart und allmählich erwachende Seelenleben weder durch eine große Menge von Eindrücken, noch durch Umständliches verwirrt und in seiner Entwicklung belastet werden dürfe. Das Kind solle vor seinem 8. Jahr überhaupt keine systematische Anleitung in irgend etwas, das wie ein Unterricht aussehe, erleiden. In der ersten Schule, zu der kein Kind vor seinem 10. Jahr zwangsweise verpflichtet werden dürfe, sein nur in den Grundelementen der Anschauung und des Wissens, also im Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen, sowie in der vaterländischen Geschichte zu unterweisen, ja nicht abzurichten oder zu quälen. Erst im jugendlichen Alter (vom 18. bis 30. Lebensjahr) sei der gesunde Mensch imstande, das geistig Aufgenommene

ohne Gefährdung seines körperlichen und seelischen Wohlbefindens zu erfassen und durch eigene Gedankentätigkeit zu verarbeiten und in Wirklichkeit zu verwerten.

Seite 179: In geschlossenen Kursen werden abends einige Teile des Vorgetragenen einer ungezwungenen allgemeinen Besprechung unterzogen. So aber bleibt der Geist natürlich, gesund und rein. Die Menschen überheben sich nicht gegenseitig. Einer schafft für alle, alle für einen. Keiner betrügt den anderen um den Schweiß seiner Arbeit, wie es in einer ruchlosen Zeit war, wo einzelnen alles und der Mehrzahl nur der Hungerlohn zum Existensminimum gehörte und jetzt allgemeiner Wohlstand gezaubert aus der Hände Arbeit auf eigener Scholle. Landbau ist eine heilige Kunst. Und Kunst ist die Seele des Volkes. Ein Volk aber kann nie genug Seele haben und nicht genug Freude sich darüber zu freuen. Glückliches Land Nordika im 30. Jahrhundert!

Um noch zwei Extreme zu berühren wollen wir erwähnen Ludw. Holberg „Niels Klims Wallfahrt in die Unterwelt" (aus dem Lateinischen übersetzt von Ernst Gottlob Wolf, Leipz. 1828). Hier kommt ein junger Magister, der sich auf einer Entdekkungsreise befindet, in einen Felsschacht; von diesem aus in das Innere der Erde, die hohl ist und ein Planeten- und Sonnensystem enthält. Auf einem dieser Planeten landet nun Niels Klim und siehe da, hier sind die Bäume die lebendigen Herrscher des Landes. Sie können laufen, da sie unten gespalten sind und keine Wurzeln haben und je mehr Aeste einer hat, umso angesehener ist er. Der königliche Sekretarius z. B. hat deren 11, kann also 11 Briefe auf einmal schreiben.

Dieses Baumfürstentum besitzt drei Schulen, in denen Geschichte, Oekonomie, Mathematik und die Rechte gelehrt werden. Was die Theologie betrifft, so ist sie gedrängt und auszugsweise, daß sie mit Erklärung kaum zwei Seiten einnimmt. Sie enthält nur die Gebote, Gott den Schöpfer und Erhalter aller Dinge, der in einem anderen Leben die Tugend belohnen und die Laster bestrafen wird, zu ehren und zu lieben. Die Studien bestehen darin, daß man die Schüler anhält, schwere und verwickelte Aufgaben zu lösen. Vermittelst dieser Aufgaben werden die Fortschritte eines jeden erkannt.

Niemand kann mehr als nur eines, denn Vielwisserei wird für das Kennzeichen eines flüchtigen, unsteten Menschen gehalten. Die Lehrer tragen hier die nützlichen Wahrheiten nicht im gebieterischen Lehrtone und in die Fächer eines Systems eingezwängt, auch nicht in seitenlangen zum Schlafe verführenden Paragraphen vor, sondern wissen sie in ein anmutiges eigentümliches Gewand zu

kleiden und interessante Fabeln daraus zu machen, sodaß sichs ihnen nur mit Vergnügen zuhört.

Neben den Hochschulen haben noch alle größeren Städte ihre Volksschulen und Gymnasien, in denen man sich hauptsächlich damit abgibt, die Anlagen eines jeden genau zu erforschen, um beizeiten ihn zu denjenigen Beruf zu führen, in dem man sich das meiste von ihm verspricht. Allein auf die Anlagen kommt es an und nicht auf Stand oder Geschlecht des Schülers.

Soviel über das Leben unter und in der Erde. Als Gegensatz dazu wollen wir noch kurz: K. Laßwitz, auf zwei Planeten — betrachten.[20]

Kurt Laßwitz erzählt in seinem Buch (eine Geschichte aus den 90er Jahren) von einer Expedition, die im Luftballon eine Exkursion auf den Nordpol unternimmt. Dort nach manchen Fährlichkeiten angelangt, trifft diese eine Marsbewohnerkolonie an. Diese Marsbewohner machen sich nun über die „armen Erdenbürger" lustig. Sie sind mit allen Schikanen der Technik ausgestattet und es ist interessant, die Phantasie des Verfassers hinsichtlich der Entwicklung der Technik zu verfolgen. Erzieherische Gedanken finden sich nicht.

A. Frische hat ein ernstgemeintes Programm entworfen, das er selber eine Utopie nennt, die „möglich sein könnte" und die hier noch erwähnt sein soll.

A. Fritsche geht in seinem 1916 erschienenen Aufsatz (den er selber in seinem Vorwort eine mögliche Utopie nennt) 1989, ein kurzer Ueberblick über die Entwicklung der letzten 75 Jahre seit 1914 (München) vom Weltkriege aus, malt dessen Folgen in schauerlichen Farben bezeichnet ihn als die Endkatastrophe unserer europäischen Kultur überhaupt. „wir versinken — oder wagen den Sprung in eine schönere, bessere Zukunft" schreibt er.

Und diese bessere Zukunft sieht er in der Beseitigung des Kapitals und Sozialisierung der Güter im Pazifismus und Kommunismus, welche er in denselben Worten preist und ähnliche Einrichtungen und Ausführungen vorschlägt wie alle seine geistigen Brüder.

Ueber Erziehung handelt er Seite 15—17 wie folgt:

Wird heute (1989) ein Kind geboren, so stehen nicht mehr die Eltern mit banger Sorge vor der Wiege, sich fragend, wie sie wohl die Mittel für den Unterhalt des Kleinen erschwingen, die Erziehung und das weitere Fortkommen im Leben ermöglichen sollten, denn heute hat die Gesamtheit alle diese Sorgen auf ihre starken

20. Ähnlich malt Max Haushofer ein Weltkatastrophe in dem originellen Münchner Roman »Planetenfeuer« 1899.

Schultern genommen und der junge Erdenbürger gleichviel ob männlichen oder weiblichen Geschlechts, ob kräftig oder schwächlich bringt seinen Anteil am Leben schon mit zur Welt. Lebt er vorderhand gewissermaßen auch nur auf Vorschuß, so haben wir doch die nur in den seltensten Fällen trügende Gewißheit: er wird, ob er nun zu den höchsten Ehrenstellen berufen sein oder als der einfachste Arbeiter einst vom Schauplatze seiner Tätigkeit zurücktreten möge, die Erwartung erfüllt haben, die die Gesamtheit auf ihn setzte und mit dem ihm anvertrauten Pfunde gewuchert haben.

Denn in dem Augenblicke, in dem die menschliche Gesellschaft jedem ihrer Mitglieder ohne Unterschied den gleichen Anteil am Gesamtvermögen verbürgt, wurde der Mensch erst wahrhaft frei; jetzt erst konnte er seine Kräfte frei und ungehindert entfalten; ohne Rücksicht auf seinen Lebensunterhalt, ohne Rücksicht auf Familie, Heimat und Besitz konnte sich die Persönlichkeit, die Eigenart des Einzelnen voll und ganz auswirken, zum Wohle seiner selbst und zum Nutzen der Allgemeinheit.

Bis zum 10. Lebensjahre verbleibt nun das Kind der Obhut der Eltern. Nur in den dank unserer vortrefflichen hygienischen Einrichtungen äußerst seltenen Fällen, in denen das Kind früh zur Waise werden sollte, haben wir Anstalten errichtet, die auf einer so vollkommenen Höhe stehen, daß die Erziehung hinter der der Eltern kaum nachsteht. Hat das Kind das 10. Lebensjahr vollendet, so übernimmt die Schule seine weitere Ausbildung, Bei unseren Vorfahren geschah dies schon im 6. Lebensjahr, doch sind die Schulen von damals in keiner Weise mit den heutigen zu vergleichen, wo den Kindern erst mühsam die elementarsten Kenntnisse eingetrichtert werden mußten, wodurch ein ungeheurer Aufwand an Zeit und Nationalvermögen vergeudet wurde.

Heute hat die Mutter, die im Gegensatz zu damals eine hervorragende Bildung besitzt, schon längst diese einfachen Kenntnisse dem Kinde gelehrt, hat die schlummernden Kräfte des Geistes geweckt, die besonderen Fähigkeiten und individuellen Anlagen gefördert und gepflegt.

Das Kind tritt sohin schon mit Vorkenntnissen in die Schule ein, die diese nur noch zu ordnen und in ein System zu bringen hat, um die Kinder alsbald nach ihren speziellen Eigenschaften zu beobachten und sie individuell zu behandeln. . . . .

Während nun die Mädchen hauptsächlich für jenen Beruf vorbereitet werden, der wohl die höchste Bestimmung des Weibes bedeutet und in dem es dem Volkswohl am meisten nützt, nämlich dem Beruf der Hausfrau und Mutter, dann als Erzieherin und Lehrerin, werden die Knaben allmählich in die einzelnen Berufe zunächst theoretisch eingeführt. Nur in ihrem Berufe außer-

ordentlich tüchtige sind zum Fachlehrer berufen und daher auch imstande, unter ihren Schülern wiederum diejenigen auszusuchen, die sich am besten eignen. Auf diese Weise werden jedem Gewerbe die Besten zugeführt und die Gesellschaft hat die Gewähr, daß die höchst mögliche Leistung auf jedem Gebiet erzielt wird.

Da sich der Unterricht auf alle Zweige erstreckt und hauptsächlich in einer umfassenden Anschauungslehre besteht, so bekommen die jungen Leute Einblick in alle Produktionsmethoden und sind meistens im Alter von 16 oder 17 Jahren imstande, sich für denjenigen Beruf zu entscheiden, der ihnen am besten zusagt und in dem sie glauben, der Allgemeinheit am meisten nützen zu können.

Mit 20 Jahren beginnt dann die eigentliche Berufsarbeit.

Das sogenannte allgemeine Arbeitsjahr ersetzt die frühere allgemeine Wehrpflicht.

Die Wissenschaft als solche, so weit sie nicht im Interesse der Allgemeinheit wirkt, ist verpönt.

Damit ist die Zahl der Utopien und Staatsromane des 19. Jahrhunderts keineswegs erschöpft. So will ich nun zum Schluß noch einiges, wenigstens dem Namen nach, erwähnen, was zum Teil nicht erhaltbar ist und mir deshalb nur aus Zitaten bekannt wurde.[21] Es sind dies:

I. Amersin, das Land der Freiheit (in schlichter Erzählungsform gehalten bildet Teil 2 dieses Werkes den Abschnitt Freiheit und Tugend des reinen Menschtums; Graz 1874).

2. Bisbane: The sozial destiny of men (1840)

3. Georg Gregorius, der Himmel auf Erden; Leipz. 1892.

4. Ottomar Lorenz: der Himmel auf Erden; Leipz. 1892.

5. Eugen Richter: Sozialdemokratische Zukunftsbilder, Berlin 1891.

6. Richard Voigt: Anno domini 2000; Berlin 1898.

7. Justinus: In der Zehnmillionenstadt (Berliner Roman Ende des 20. Jahrh.); Dresden 1890.

21. Zu erwähnen in diesem Zusammenhang ist auch der deutsche Philosoph Johann Gottlieb Fichte, der in seinem Werke: »Der geschlossene Handelsstaat« 1800 ein vollkommen sozialistisches System entworfen hat. In Fichte allerdings sehen wir einen Weltverbesserer, der sich voll bewußt bleibt der Schranken der Wirklichkeit, der aber diese Wirklichkeit nicht etwa als etwas Vollendetes, sondern als etwas erst zur Vollendung Hinzuführendes betrachtet.

Abschnitt II.

Soziale Programme und Reformversuche.

Der Utopist der größten sozialen Umwälzung des Jahrhunderts der französischen Revolution ist der Schullehrer (Abbé) Morelly mit seinem Werk: Code de la nature 1755 ein Zeitgenosse Rousseau's und ein eifriger Wegbereiter des heutigen Sozialismus.[22]

Fast unvermittelt schließt sich sodann an ihn ein Feind der französischen und jeder Revolution, der Vater des Anarchismus, Fourier, an.

Aus diesem Grunde beginnen wir die Reihe der Utopisten die Reformversuche bzw. - Programme entwarfen, mit Charles Fourier.[23] Seinem Buch:

„La Théorie des Mouvements et des destinées générales", entnehmen wir folgende pädagogische Gedanken:

Seite 94 schreibt er: Für den neuen sozietären Zustand ist die Erziehung von größter Wichtigkeit: sie hat zum Zweck alle körperlichen und geistigen Fähigkeiten zur vollen Entwicklung zu bringen und soll überall, selbst in den Vergnügungen, produktiv angewendet werden. Der große Zweck und die Aufgabe der Erziehung muß sein, Charaktere wie die von Nero, Tiberius, Ludwig XI ebenso nützlich für die Gesellschaft zu machen wie diejenigen eines Titus, Marc Aurel und Heinrich IV. Um diesen Zweck zu erreichen, muß von der Wiege an das Naturell des Kindes sich frei entwickeln, während wir bemüht sind, von der Wiege an dieses Naturell zu ersticken und zu verkünsteln.

Zunächst sei festgestellt, daß in der Assoziation die Pflege und Unterhaltung der Kinder bis zu drei Jahren als Liebeswerk der Gesamtheit angesehen wird.

---

22. Der Bedeutung, die für die erste Christenheit die Erwartung der Parusie hatte, entspricht in dem Dogma des Sozialismus die Hoffnung auf baldige Verwirklichung des Zukunftsstaates. Es handelt sich in dieser historischen Parallele nicht um den Wahrheitsgehalt des Christentums oder des Sozialismus, sondern um den Vergleich des Einflußes, den die Zukunftserwartungen des Urchristentums einerseits und des Sozialismus andererseits auf die geschichtliche Entwicklung ausgeübt haben bezw. noch ausüben.
23. Er steht in erfreulichem Gegensatz zu dem vorerwähnten Morelly.
Er ist einer der originellsten Utopisten. Das Neue und Wertvolle an seinem System ist, daß dieses den ersten wohldurchdachten Versuch darstellt, den Staat und seinen Zwang überhaupt aus dem Wirtschaftsleben auszuschalten, also eine anarchistische Wirtschaftsordnung uns vorzuführen. Vergl. hiezu auch August Bebel, Charles Fourier sein Leben und seine Theorien. [4. Aufl. Stuttgart 1921].

Vom dritten Jahr ab erweisen sich die Kinder in Phalanx so nützlich, daß sie ihre Erziehungs- und Unterhaltungskosten vollkommen selber bestreiten können.

Die Bonnen bilden Gruppen und ebenso werden die Kinder nach Charaktereigenschaften und Temperamenten, die sie alsbald nach ihrer Geburt offenbaren, getrennt und in einzelne Säle verteilt. Um den Zweck guter Pflege und Gesundheit zu erreichen, sind alle Einrichtungen für die Kleinen auf das denkbar Beste und Zweckmäßigste getroffen. Das Kind hört nur guten Gesang und gute Musik, sieht nur die schönsten Bilder; es kommt in Spielwerkstätten und Küchen, wo es alles dem Sehen nach erfaßt und durch das Beispiel der älteren Kinder der Nachahmungstrieb geweckt wird. Der natürliche Lehrer des kleinen Kindes ist das ältere und erfahrenere.

Bis zum 20. Lebensjahr wird kein Zweig der Agrikultur, der Industrie, der Gewerbe, der Künste und Wissenschaften dem Kinde, gleich welchem Geschlechts, fremd sein; seine körperliche und geistige Ausbildung ist dann eine harmonische. Nach Fourier wird der Unterschied zwischen der Erziehung des 19. Jahrhunderts und der späterer republikanischer Zeiten folgender sein: (vergl. S. 93, ff.) In der Zivilisation wird die Erziehung auf der kleinsten und häßlichsten Verbindung, der Familie begründet, in der Assoziation auf drei große Gruppen, Chöre, Serien von Gruppen und die Serien der Phalanx. Dort überall: Störungen, Mangel an Mitteln, Unfreiheit, Unterdrückung, Einseitigkeit; hier volle Freiheit, Ueberfluß der Mittel, Vielseitigkeit. Dort Klassen- und Standesunterschiede, hier Gleichberechtigung für alle, kein anderer Unterschied als der, den die natürlichen Fähigkeiten und Anlagen ergeben.

Das Erziehungsalter ist in „Stämme" eingeteilt; die beiden ersten Stämme (die Cherubim und Seraphim) von $4\frac{1}{2}$ bis zum 9. Jahr und die dritte Phase, die Lyzéisten und Gymnasiasten vom 9. bis $15\frac{1}{2}$ Jahr. Eigentümlicherweise müssen sie alle körperliche Arbeit verrichten: z. B. Unrat beseitigen, Straßen reinigen, Reptilien verfolgen, kleinere Raubtiere töten und was der Dinge des alltäglichen Lebens noch mehr sind.

Ueber eigentliche Fragen der Erziehung oder der Unterrichtsmethoden gibt Fourier in seinem Buche keine Auskunft.

Eine eigenartige Stellung nimmt der Zeitgenosse Fouriers der Graf Claude Henry de Saint Simon ein, dessen Utopie[24] auf nichts Geringeres als auf eine neue Religionsgründung hinausgeht. Er bringt aber keinen einzigen „erzieherischen" Gedanken.

---

24. Seine beiden Bücher h.: »Lettres d'un habitant de Genève a ses contemporains« 1802 und »Nouveaus Christianisme«. 1825 (beide in Paris ersch.)

Gleichzeitig mit Saint Simon und Fourier lebte in England Robert Owen. Er hatte, einem Pestalozzi ähnlich, für die Erziehung des niederen Volkes eine ausgesprochene Begabung. Was nun sein Buch[25] angeht, so ist in diesem in der Form von 4 Aufsätzen eine Einleitung zu der Entwicklung eines Planes, die Lage der Menschheit allmählich zu verbessern, versucht.

Uns dürfte interessieren, was er Seite 21 schreibt: „Wie lange werden wir noch dulden, daß eine Generation nach der andern zum Verbrechen erzogen wird? Wie lange werden wir noch nach einer solchen Erziehung diese armen, von niemand bemitleideten Dulder, wie die Tiere des Waldes hetzen, bis sie in die Fallstricke des Gesetzes unrettbar verstrickt sind?"

Seite 31 schreibt er: „Die Gewohnheit, Kinder von 6 oder 7 Jahren in den Fabriken zu beschäftigen, muß aufgegeben werden. Die Kinder müssen vom 5. bis 10. Jahre ohne Kosten der Eltern in der Schule im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden."

Dann bringt er in der Hauptsache Reformvorschläge der Erziehung, wie sie von Rev. Dr. Bell[26] und Mr. Lancaster gemacht wurden. Die wichtigsten dieser Grundsätze sind: Die Schule lehrt sich selbst, d. h. die besseren Schüler besorgen die Unterweisung der schlechteren und halten auch die Ordnung aufrecht. Alles natürlich unter der Oberaufsicht eines Lehrers. (Vorteil: große Billigkeit, da ein erwachsener Lehrer genügt, um eine Schule von 1000 Kindern zu leiten und in Ordnung zu halten). Hand in Hand gingen damit gewisse Verbesserungen: 1. das Silbenlesen. Das erste Lesebuch enthielt nur einsilbige Wörter. Später kamen Bücher mit

25. Robert Owen's (1771—1851) Buch ist betitelt: »Neue Auffassung von der menschlichen Gesellschaft« London 1812 und 1813 (4 Aufsätze über die Bildung des menschlichen Charakters) übersetzt von Prof. Oswale Collmann Leipzig 1900).

Es gibt wohl keinen Weltverbesserer, in dem sich der Fortschritt wirtschaftlicher Erkenntnis und Tatkraft der zu dem Kennzeichen des 19. Jahrhunderts gehört, so anschaulich verkörpert, wie in der Person des englischen Fabrikbesitzers Rob. Owen, der als 7. Kind eines armen Handwerkers geboren, sich selber zum Großindustriellen emporarbeitete.

Vielleicht bedeutender als sein Buch sind seine Taten, und darum wollen wir sie kurz erwähnen. Gleichzeitig mit der Verkürzung der Arbeitszeit suchte Owen auch sonst mit allen Mitteln befreiend und erhebend die ihm unterstellten Arbeiter einzuwirken. Er ließ gute Wohnungen bauen, sorgte für guten und zweckmäßigen Unterricht, dessen Bezahlung er selbst übernahm, schuf Kinderbewahranstalten, Spielplätze, Bibliotheken und trug viel zur Besserung der Bildung seiner Arbeiter bei.

1824 ging er nach Amerika um dort in noch größerem Maße seine Ideen in die Tat umzusetzen. »Aber er erlitt Schiffbruch, weil er nicht verstand, daß alle Dinge, die leben, sich aus sich selbst heraus entwickeln,« wie er selber schrieb.

26. Vergl. Bell: »Elements of Tuition«. Teil I: The Madras School, or, the Report of the Mil. Male Orphan Asylum of Egmore ad Madras. London 1813 Teil II: The English School. London 1814.

mehrsilbigen Wörtern, die aber durch Bindestriche in einzelne Silben aufgelöst wurden. Aehnlich wurde beim Lesen mehrstelliger Zahlen verfahren.

2. sehr genaue Einteilung der Schüler in Klassen, deren Pensen sehr klein waren. (Vorteil: keinem Schüler wird etwas zugemutet, was über seine Kräfte geht, und jeder Schüler einer Klasse kann in der dieser vorhergehenden als „Assistent Teacher" verwendet werden).

3. genau geführte Klassenbücher, aus denen nicht nur das jeden Tag durchgenommene Pensum, sondern auch der Platz jedes einzelnen Schülers unter seinen Mitschülern, mithin die Fortschritte, die er gemacht hat, ersichtlich waren. (Vorteil: Möglichkeit einer genauen Kontrolle durch den Lehrer und die Organe der Schulaufsicht.) Der Unterricht beschränkte sich auf den mechanischen und technischen Teil der Lehrgegenstände, auf das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlehren, erstreckte sich aber nicht auf die praktische Einübung derselben. Auch der Religionsunterricht war mechanisch und ganz unberücksichtigt blieb der Unterricht in der Muttersprache, den Realien und den besonderen Verstandesübungen, dagegen wurde Wert auf Handfertigkeits- und Haushaltungsunterricht gelegt.

Diese von den vorerwähnten englischen Pädagogen aufgestellten Grundsätze übernahm Owen unverändert in seine staatsutopischen Gedanken.

Zu dem Engländer Owen steht in bemerkenswertem Gegensatz Johann Georg Rapp, (1757—1847), der im Jahre 1803 (mit 700 Anhängern) nach Amerika auswanderte, geleitet von dem Vers: (Apost. Gesch. 4, 32) „Die Menge der Gläubigen war ein Herz und eine Seele, auch keiner sagte von seinen Gütern, daß sie sein wären, sondern es war ihnen alles gemein."

Rapp konnte nicht die Welt verbessern, wohl aber hat er bewiesen, daß religiöse Mächte vorläufig immer noch ein wirksamerer Kitt für die Organisation der Masse sind, als die reine Vernunft und das kindliche Zutrauen zu der guten Natur aller Menschen. Das, was er in seinem Buch an pädagogischen Gedanken bringt, ist dem Owens und seiner Quelle entnommen.

Der von Karl Marx und Engels begründete sogenannte wissenschaftliche Sozialismus ist wohl vom unwissenschaftlichen Utopismus zu unterscheiden, der das Hirngespinst einzelner war. Beide können wohl erwähnt werden, aber sie fassen doch mehr die politische Freiheit ins Auge Doch sehen sie in der Erziehung die Basis zum Aufbau einer neuen Gesellschaft. (Vergl. die Forderungen z. B. des sozialdemokratischen Programms, Erfurt 1891 Abs. 7: Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen, sowie in den höheren Bildungs-

anstalten, für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung als geeignet erachtet werden . . . .)

Auf Marx und Engels, die nur die politische Freiheit ins Auge faßten, möge als Repräsentant der wirtschaftlichen Freiheit genannt sein. P. J. Proudhon.

P. J. Proudhon, der trotz seines bekannten Wortes: „La propriété c'est le vol", kein Feind des Eigentums an sich ist (denn er hat auch einmal das Wort geprägt: „La propriété c'est la liberté"), sieht das kommende Himmelreich im beweglichen Geldkapital und knüpft daran seine Reformpläne:

Beseitigung des Kapitalzinses und der Grundrente durch unentgeltliche Darbietung von Kapital und Boden und damit zugleich Aufhebung des Unterschieds von Unternehmer und Arbeiter sind seine Ziele.

Von Erziehung spricht er nicht.

Das rücksichtsloseste, radikalste philosophische Werk, das nicht nur die deutsche, sondern die Weltliteratur besitzt, ist: Max Stirners's Buch: „Der Einzige und sein Eigentum".

Sein Wert liegt darin, daß er die Gedanken eines unverhüllten Egoismus zum ersten Mal zusammengefaßt und in eine feste Form gebracht hat.

Er hat Ernst gemacht mit der Freiheit als solcher und sieht in allen Begriffen der Freiheit (in politischer, wirtschaftlicher, sozialer, geistiger, religiöser und moralischer) nur einen Hemmschuh seiner „wirklichen Freiheit."

Alle Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft sind seinem Bgriff der äußeren Freiheit zuwider, selbst die Erziehung hemmt die wirkliche Freiheit des Stirner'schen Menschentums. So eigentümlich es anmuten mag: Stirner verwirft die Erziehung als solche. Er kommt also in unserem Zusammenhang als Gegner jeder Erziehung überhaupt nicht in Betracht.

Erwähnt sei noch zum Schluß:

Die 1921 erschienene Broschüre von John (Georg Lang) Tafter: „Der Kommunist Pan die Fratze des Goldes" (Würzburg).

Da wird von einem Sonderling erzählt, der von Amerika kommend, nach Deutschland will und in ein Land gelangt, das ihm höchst merkwürdig erscheint.

Wiese und Wald — dort wohnen glückliche Menschen, weder reich noch arm (denn alles gehört dem Staate), die keinen Gott und keine Kirche kennen. (S. 7/8).

Im Jahre 5000 war fast die ganze Erde nach dem Blocksystem besiedelt. Jede Blockgemeinde war in Familien mit 50—80 Köpfen eingeteilt. Die Blockfamilie war aber auch die innere Wirtschaftseinheit, sie hatte ihren Garten, ihr Kleinvieh, ihre Kleinwerkstatt zur

Herstellung von Kleidern, Schuhen, Geräten usw. und ergänzte ihre Nahrungsmittel selbst.

Die Woche hat nurmehr 6 Tage. Der sechste war der festgesetzte Ruhetag. Der Monat teilte sich in 5 Wochen, der zwölfte Monat hat eine Woche mehr, die sogenannte Panwoche in der gefeiert wird; Pan zu Ehren, dem Symbol der internationalen Unabhängigkeit, Freiheit, Brüderlichkeit. Aus der ganzen Erdbevölkerung des 5000. Jahres ist ja ein einzig Volk von Brüdern geworden mit einer Sprache, mit denselben Sitten und Gebräuchen — das Ideal des extremsten Kommunismus.

S. 9. Die erste Erziehung war in den Händen der älteren Frauen und Männer, nach erprobter, fast instinktmäßiger Tradition. Die Kinder kamen, nachdem sie der Mutterbrust entwöhnt waren, unter gemeinschaftliche Aufsicht, ohne daß sie dabei den Müttern entrissen gewesen wären. Diese waren ja im gleichen Block. Der Unterricht bestand im Anschauungsunterricht an dem ständig Erlebten, in der Aufklärung über dessen Zusammenhänge, im planmäßigen Arbeitenlassen vom ersten c-Strich an unter möglichster Erhaltung von Lust und Liebe. Hausaufgaben waren nicht notwendig. Jedes Kind war ein Problem, aber kein verdorbenes mehr wie ehedem. Es gab keine Unterrichtsklassen. Der Unterricht schritt rein individuell ohne alle Hast und unnötige Pausen bis zur entsprechenden Reife fort. Land- und Gartenwirtschaft erlernten alle schon durch die Mithilfe. Die Knaben erlernten alle Handwerke im Prinzip. Durch Anfertigung vieler Modellarbeiten wurden sie später in erster Linie für die Instandsetzungsarbeiten der Gemeinde befähigt.

Die Mädchen wurden in der Haushaltung tüchtig und lernten die Herstellung ihrer Bekleidung und wurden auch nach Lust und Begabung künstlerisch und wissenschaftlich weiter entwickelt. Gesang wurde allgemein gepflegt. Spezielle große Talente in Kunst und Wissenschaft wurden der Gemeinde — Gau — Land — und Weltfürsorge in diesem Punkte überlassen. Seelen- und Geistesleben des Menschen war ein Gesprächsthema der Menschheit.

Die Kenntnis des Lebens und des menschlichen Körpers wurde planmäßig von Kindesbeinen an entwickelt. Verschrobenheiten in dieser Beziehung waren undenkbar. Dadurch wurde die Möglichkeit krankhafter Vorstellungen von Haus aus ausgeschlossen. Die Menschheit hatte außerdem als ganzes nur mehr eine Sprache, die Weltsprache, die als Muttersprache neben der Landessprache galt und die im großen Verkehr überall gehandhabt wurde.

Weiter bringt der Verfasser noch eine Reihe Beispiele über den Unterschied zwischen den Einrichtungen des Jahres 5000 und denen der Zeit um 1900, wobei es dieser, dem kommunistischen Programm gemäß, sehr schlecht geht.

Anhang.

Zum Schluß sei ein kurzer Ueberblick über den utopischen Roman der letzten Zeit gegeben; vgl. Mielke und Homann, Der deutsche Roman des 19ten und 20ten Jahrhunderts; 7te Auflage, Dresden 1920 S. 369 ff.

Diese Reihe der Utopisten mag Max Haushofer eröffnen, der in seinem originellen Roman „Planetenfeuer" (1899) eine Weltkatastrophe malt, worin die Mutter Erde im Jahre 1999 alle Schrekken des Zusammenstosses zweier Planetoiden erlebt, ehe sie ihre Reise wieder ruhig um die Sonne fortsetzen kann. Es sind großartige Szenen voll düsterer Kraft, die Haushofer dichtet in pessimistischer Grundstimmung über all die kommenden unerhörten Fortschritte der Kultur und Technik, die doch nur die „elektrische Rastlosigkeit des Jahrhunderts" steigern und das menschliche Glücksgefühl verkürzen. Zwei andere Weltkatastrophenromane: „Die Arche" (1917) von Werner Scheff und „Die lebenden Vierzehn" (1918) von Franz Xaver Kappus bieten nichts Interessantes außer der abenteuerlichen Idee. Beide machen den Versuch, zu einem Menschheitsideal zu gelangen; von Erziehung handeln sie nicht.

Erich von Mendelsohn läßt in seinem utopischen Roman „Phantasten" (1911) das Unternehmen der Begründung einer neuen Menscheit auf einer einsamen Insel an der Uneinigkeit, die auch die ideal gesinnten Menschen nicht zu überwinden vermögen, scheitern.

Einer der größten literarischen Erfolge der letzten Jahre war Bernhard Kellermanns technische Utopie: Der Tunnel (1911). Hier wird der Bau eines Riesentunnels, das Europa mit Amerika verbindet, geschildert, hier erfährt der Amerikanismus, die gefühlskalte und doch begeisterte Technik und ihr rasendes Tempo eine angemessene Darstellung.

Alfred Bratt's Roman: Die Welt ohne Hunger (1916) schildert ebenfalls den Amerikanismus und auch denselben Rausch der weltüberspannenden Großzügigkeit der Wissenschaft und Technik; er behandelt auch sozialpolitische Probleme. Der stählerne Wille einiger harter Männer bildet das Skelett der beiden Romane, das die stark bewegten Massenszenen und die von geschiktester impressionistischer Kunst zeugenden Beschreibungen der Riesenwerke der Technik zusammenhält.

In allen diesen Büchern sind erzieherische Gedanken dünn gesät.

Damit wären wir mit den Ausführungen über die uns zugänglichen Utopien zu Ende. Ehe wir uns aber dem zweiten Teil unserer Arbeit zuwenden, wollen wir noch zusammenfassend einen Ueberblick geben über pädagogische Forderungen, die bei fast allen von uns behandelten Utopien gemeinsam und ernsthaft auftreten.

Es sind dies:

I. Koedukation, gemeinschaftliche Erziehung aller Kinder bis zu einem gewissen Alter (die Altersgrenze der gemeinsamen Grundstufe ist bei den einzelnen Utopisten verschieden) ohne Gliederung in verschiedene Schulgattungen. Mit anderen Worten: einheitliche Grundschule bis zur Vollendung der Allgemeinbildung.

II. Größte Wertschätzung der körperlichen Ausbildung, die die frühere Schule vernachlässigte. In allen Utopien und Programmen ist dieser Ruf nach körperlicher Ertüchtigung der Jugend zu finden.

Damit steht im Zusammenhang die Forderung nach Auflösung des an das Schulzimmer gebundenen Unterrichts in eine freiere Unterrichtsart — Unterricht soweit nur irgend möglich im Freien, in Garten und Wald (daher auch die oft auftretende Forderung: mehr Ausflüge, mehr Anschauungsunterricht in der Natur, eine Forderung, die wir schon bei den Vorläufern der Utopisten des 19. Jahrhunderts (z. B. Morelly) finden).

III. In allen Utopien und Programmen werden auch Werkunterricht, handwerksmäßige Ausbildung und Berufsschulen gefordert.

IV. Fast allen Utopien und Programmen ist der Ruf nach Staatskunde — Volkswirtschaft und Einführung in die Fragen des täglichen Rechts gemeinsam.[26] (Darüber, wo die einzelnen Forderungen bei den einzelnen Utopisten zu finden sind, gibt die beiliegende Tabelle Auskunft.)

26. Die Zusammenstellung dieser Forderungen läßt erkennen daß diese eigentlich gar nicht utopisch in dem Sinne, daß eine Verwirklichung von vorneherein unmöglich wäre, zu nennen sind. Im Gegenteil, es treten uns in den utopischen Staatsromanen und Programmen pädagogische Gedanken entgegen, die — [abgesehen vielleicht von Butlers Ideen, die ja im ganzen gesehen nur eine Karikatur der bestehenden Verhältnisse darstellen, z. B. ist: »das Erlernen der uralten hypothetischen Sprache« gegen die hohe Wertschätzung der lateinischen und griechischen Sprache gerichtet, die heute noch in den höheren Schulen herrscht] — wenn wir sie mit den staatspolitischen Forderungen der Utopien vergleichen, geradezu ernsthafte Reformvorschläge zu nennen sind, beeinflußt durch die erzieherische Gedankenwelt ihrer Zeit, sei es durch Rousseau's pädagogischen Naturalismus oder Pestalozzi's pädagogischen Idealismus.

Tabellarische Übersicht über die in den Utopien enthaltenen päda

Bei:	Bellamy,	Butler,	Cabet,	Conrad,	Fourier
über:					
A. Erziehungsziel.	—	S. 157	10. K. S. 76	S. 170	S. 93
Gleichheit i. d. Erzieh.	6. Kap. S. 52.	S. 213	10. K. S. 83	S. 170	—
Lehr- und Stundenplan	—	S. 226	—	—	—
Koedukation	12. Kap. S. 176.	—	—	S. 179	S. 94
B. Selbstverwaltung	—	—	10. K. S. 76	—	S. 93
C. Religionsunt.	—	—	—	S. 176/7	—
Tugend- u. Moralunt.	6. Kap. S. 77/8	S. 231	—	—	—
D. Körperl. Ertücht.	6. Kap. S. 77/52	S. 158	10. K. S. 77	S. 179	S. 93
Unterricht im Freien	21. Kap. 175/78	—	—	—	—
E. Berufsbildung.	21. Kap. 180—83	—	—	—	—
Werkunterricht	—	S. 232	—	—	S. 93
Fachschulen	—	—	10. K. S. 82	—	—
Garten- u. Landbau	—	—	—	—	—
(in den Schulen.)	—	—	—	—	—
F. Frauenschulen	—	S. 159	—	S. 170/1	—
Kindergärten.	—	S. 159	—	—	S. 94
G. Kunst/Musik in den Schulen.	7. Kap. 58—60	—	—	—	—
H. Lehrerbildung.	—	—	—	—	—

NB. Die Zahlen beziehen sich auf die Seiten der im Inhaltsverzeichni

Einleitung II.

„Les utopies ne sont souvent que des vérités prématurées" sagt A. de Lamartine in seiner Geschichte der Girondisten.

Wir haben im ersten Teil dieser Abhandlung gesehen, wie fast alle Utopisten sich auch mit dem Problem der Erziehung befaßt haben. Die meisten haben dabei Schwächen und Fehler des Schul- und Unterrichtswesens ihrer Zeit erkannt und zum Teil tiefeinscheidende Aenderungen vorgeschlagen.

Wir werden nun zu untersuchen haben, wie weit die pädagogischen Gedanken der Utopien einerseits auf die Schriften großer Pädagogen zurückgehen, andererseits ihre Verwirklichung oder doch den Versuch einer Verwirklichung in Versuchsschulen und anderen Schulgründungen der neuesten Zeit gefunden haben, oder wenigstens zu verwirklichen versucht worden sind.

Teil II.

Utopische Erziehungsideale — Praktische Schulreformen.

Es ist nicht Zufall oder Mode, daß unsere Gegenwart sich mit solcher Leidenschaft den Fragen der Erziehung, dem großen Problem des Kindes zuwendet. Alle Zeiten, in denen sich der Beginn eines neuen Kulturabschnittes ankündigt, werden von selbst gezwungen sich mit diesen Gedanken zu beschäftigen. So war es in der Epoche vor der französischen Revolution, als Rousseau ein neues pädagogisches Ideal verkündete; so war es in der Periode des Humanismus, als sich das Zeitalter der Entdeckungen und der Renaissance eifrig damit beschäftigte, das Erziehungswesen im Sinne der neuen Weltanschauung zu ordnen. So ist es heute, wo der unaufhaltsame Siegeszug der Technik und der exakten Wissenschaften so viele unserer Lebensformen umgestaltet hat.

Der Kampf um die Erneuerung unserer Erziehung ist nur ein Teil jener allgemeinen geistigen Bewegung, die sich als Kulturwende in dem letzten Jahrzehnt anzukündigen beginnt. Sie hat ihren Ursprung in der Auflehnung des Menschen gegen alles, was sein Wesen unterdrückt, ihn abdrängt von der Natur, die ihm Kraftquelle für sein Lebensschaffen ist. Die Mechanisierung unseres geistigen Lebens schuf als Gegenwirkung eine unerhörte Bereicherung und Verfeinerung menschlichen Empfindens und Wahrnehmens. Neue Ausdrucksformen und Ausdrucksmöglichkeiten sind erstanden, die sich zuerst auf dem Gebiet der Kunst auswirkten. Der Expressionismus schuf, noch vielfach umkämpft und bezweifelt, einen neuen Stil: durch Intuition, Abstraktion und stark differenzierten, intensiven Rhythmus in Dichtung, Malerei und Musik, durch eine ungeheuere Vereinfachung und innere Konzentration der Formen in Plastik und Architektur. Jede Formenwende aber ist Ausdruck einer Umwandlung der inneren Gestaltungskräfte des Menschen, die ihre Voraussetzung hat in einem vertieften Erleben und Erfassen der großen Zusammenhänge von Welt und Leben. Sie läuft damit den sublimen Erkenntnissen auf den Wissenschaftsgebieten der Philosophie, Ethik und Religion paralell.

Langsam folgend macht sich im Wirtschaftsleben die neue Einstellung geltend, wo Geschmack, Prägung und Eigenformung Maßstäbe qualitativer Arbeit geworden sind. Leere Gewohnheitsformen zerbrechen. Schein, Tand, Halbheit und Oberflächlichkeit werden

überwunden. Der politische Lärm des Tages und verwirrende Wirtschaftskämpfe können diese Strömungen zeitweise aus dem Bewußtsein der Oeffentlichkeit verdrängen, ihren Einfluß hemmen — unterdrücken können sie sie nicht.

So ist auch die Schule von diesen Strömungen erfaßt und durch ihren Einfluß gezwungen worden sich zu ändern. Aeußere sichtbare Anzeigen dafür sind: die Schulkaserne verschwindet; die Arbeit der Werkstatt, freiere Arbeitsformen im Schaffen, die Freude eingeschalteter Feste und der Frohsinn der Wanderfahrten haben das Bild der Schule und ihres Lebens und Treibens heute schon vielfach geändert. Die Starrheit der Stunden- und Lehrpläne wird als unerträglich empfunden. Gesamtunterricht und Arbeitsgemeinschaften lockern das alte Gefüge der Unterrichtsordnung und die Wachstums- und Entwicklungsbedürfnisse des jungen Menschen bestimmen Stil und Geschmacksrichtung der Großstadt sowohl wie auch heute schon oft die des einsamen Dorfes.

„Die Zukunft habt ihr, ihr habt das Vaterland, ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand", sagt Rückert in der Weisheit d. Brahamen 9, 90.

„Wir reformen unsere Schule. Wir erwägen mit zärtlichster Liebe und ehrfurchtsvoller Hingebung vom psychologischen, ethischen, hygienischen und ästhetischen Standpunkt alle Einzelheiten, die das Leben des Kindes betreffen. Nichts erscheint gleichgültig, denn wir wissen, wie bedeutsam die Wirkung jedes Eindrucks, jeder Maßnahme in den Jahren der Entwiclung ist. Und wir hegen keinen tieferen Wunsch, als aus der aufwachsenden Generation ein Geschlecht zu machen, das besser, kraftvoller, freier und glücklicher ist als wir", schreibt Wilhelm Paulsen. (S. 73.)

So gewinnt ein neuer „Pädagogischer Geist' in den verschiedensten Formen immer deutlicher und fester Gestalt. Freie Schulen und Versuchsschulen und die aus dem geistigen Bedürfnis des arbeitenden Volkes entstandenen Berufs- und Erwachsenenbildungsstätten sind gewissermaßen Vortrupps einer für die Allgemeinheit noch zu gewinnenden „Pädagogischen Provinz", d. h. einer Volkserziehung, die alle Begabungen mit gleicher Liebe umfaßt und jedem im Bereiche seiner natürlichen Veranlagung und seines gesellschaftlichen Berufes zur Erfüllung seines Menschentums gelangen läßt. (Vergl. Franz Hilker S. 448.) Unter diesem Gesichtspunkt als Wegbereiter haben die neuen Schulen mehr als Tageswert und Tagesinteresse. Aber auch nur unter diesem, „denn was nützte es Großes, wenn jährlich einige Hundert oder Tausend durch den Zufall oder die Wohlhabenheit der Eltern begünstigter Kinder und Jugendlicher in ihnen eine frohe Bildung genössen, die Masse der Volksjugend aber weiter in unfroher und unzureichender Schule verkümmern müßte?",

fragt Franz Hilker in seinem Buch (S. 449).

Die neuen Schulen und Schulreformen müssen Keimzellen für die Umgestaltung unseres gesamten Schulwesens werden.

Soviel über die allgemeine Lage der neuen Schulversuche.

Einige Beispiele pädagogischen Neubaus wollen wir nun herausgreifen; dabei sei ausdrücklich erwähnt, daß, im Gegensatz zum ersten Teil unserer Abhandulng, wo wir — soweit zugänglich — auch die französische und englische Literatur benützt haben, hier nur Beispiele deutscher praktischer Schulreformversuche verwendet werden, da diese in Deutschland ebenso zahlreich sind, wie in England, Frankreich, Italien und der Schweiz. [Nähere Nachrichten über die Versuche im Auslande bieten vor allem, die in den einzelnen Ländern erscheinenden Zeitschriften des „Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung" — die der deutschen Zeitschrift „Das werdende Zeitalter" entsprechen.]

Zu diesem Zwecke müssen wir uns den in der ganzen Welt als Pflegstätten reformatorischer Pädagogik bekannten Landerziehungsheimen, den Freien Schulgemeinden und Versuchsschulen zuwenden, da die staatlichen Schulen (wenn auch bemerkenswerte Neuerungen nicht zu verkennen sind) sich ihrem ganzen Wesen nach den neuen Gedanken nur langsam öffnen können.

Lange schon vor der Revolution 1918 — bereits in den 80er Jahren wurden von Realschulrektor Ostendorf die ersten Versuche mit neuen Schulformen unternommen; er machte den Vorschlag einer allgemeinen Mittelstufe für das 4., 5. und 6. Schuljahr aller Kinder, eine Forderung, die wir schon bei Bellamy, Butler, Cabet, Fourier und Hertzka finden. Die Verwirklichung dieser allgemeinen Mittelstufe ist die geschichtliche Tat des sogenannten Frankfurter Systems. Es hat dann abermals des großen Anstoßes bedurft, den der Weltkrieg und der damit verbundene Verlust so vieler Intelligenzen gab, damit eine Weiterentwicklung der Reform an den deutschen Schulen eintrat. Die Begabtenschule (die wir hauptsächlich bei Hertzka und Kemsies vorgeschlagen finden) und die Aufbauschulen, die Kindern, die nur die Volksschule durchlaufen hatten, die Möglichkeit geben, auch noch die Reife zur Hochschule zu erringen, stellen Versuche dar, zu einer bestimmten Form der Einheitsschule zu gelangen.

Wenn aber dieses System nach der Staatsumwälzung in den Aufbauschulen allgemeine Bedeutung gewann, so können wir in dieser Entwicklung Gedanken verwirklicht sehen, die Hertzka in seiner Utopia entworfen hat. (Vgl. dazu das in dieser Abhandlung I. Teil S. 8—14 aus Hertzka Zitierte!).

Ein anderer Versuch war die sogenannte Leipziger Arbeitsschule von 1909. Diese ging nicht aus von der Veränderung des Arbeitsverfahrens gegenüber der alten Schule, sondern von der Aner-

kennung der Produktivität des Kindes — dieser Gedanke ist bei Fourier (vgl. die Einrichtung in Phalanx!) besonders ausgeprägt. Richtig kam man auf solcher Grundlage zu der Forderung des Gesamtunterrichts für das Kind, „das die Welt noch als ungeteilte Ganzheit umfaßt". (Hertzka S. 10.)

So war es Berthold Otto,[27] der in seiner Schule, nur den Gesetzen des kindlichen Wachstums folgend, auf das Denk- und Gemeinschaftsleben seiner Schulzöglinge aufbaute. In dieser Schule erobert wirklich das Kind die Welt in seiner eigenen Mundart, in seiner eigenen Grammatik, letzten Endes in seinem eigenen Entwicklungsrhythmus. Und die objektive Welt, in die es hineinwachsen muß, entstand ihm in der Zwiesprache mit der gesamten Umwelt, mit den Dingen ebenso wie mit den Menschen: den Eltern, Freunden und Lehrern.

Nicht nur in diesem System, sondern auch in seiner praktischen Durchführung lassen sich Paralellen mit den in den Utopien niedergelegten erzieherischen Gedanken finden. Wenn wir bei Cabet, Hertzka oder Kemsies nachlesen, sehen wir diese Art der Reform vorgeschlagen; dazu kommt noch ein wesentlicher Moment: Berthold Otto griff in die Streitigkeiten der Schüler nicht ein, weder durch allgemeine Ermahnungen noch durch Tadel, dadurch waren diese genötigt zur Selbsthilfe zu greifen. Dieser Selbsthilfe überließ B. Otto nun die ganze Schuldisziplin, und so entstand bei seinen Schülern Selbstverwaltung und Selbstgericht.[28]

27. Seit 1906 besteht die B. Otto-Schule in Lichterfelde bei Berlin; vgl. über sie Frz. Hilkens S. 35.

28. Hier seien einige Worte über Zwang und Freiheit in der Erziehung, über Selbstverwaltung und Selbstgericht der Schüler eingeschoben, da diese Fragen auch in den Utopien eine Rolle spielen.

Wenn Cabet sagt: die Schüler haben schon im jüngsten Alter Selbstverwaltung. Unterricht und Strafkodex haben sie selbst festgelegt und sie halten selbst Gericht über ihre Altersgenossen, wenn Hertzka von »einer Schulrepublik« spricht und als wichtigsten Grundsatz aufstellt: »die Schule lehrt sich selbst, d. h. . . . . die Schüler halten auch die Orduung untereinander aufrecht; so sind diese Gedanken einerseits schon viel früher entstanden. [Aus der Geschichte der Pädagogik kennt man schon die von Valentin Trotzendorf (1531—1536) geleitete Schule in Goldberg und andere Versuche, ältere Schüler bei der Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule zu benützen. (Vgl. Otto Stählin, Zwang und Freiheit in d. Erziehung S. 23 und das dort zitierte Buch Wilson Gill: A social und political necessity. Moral, civic and industrial training. Experience, reports and proposed Legislation. The patriotic league New Paltz and New York City. 1902].

Das Wichtigste ist, daß die Schüler zur Mitarbeit bei den Aufgaben des Schulorganismus herangezogen werden, daß den Schülern ein Einblick in die Lebensfragen der Schule gewährt wird, die älteren Schüler zur Betreuung und Unterstützung der jüngeren, zum Aufrechterhalten der Ordnung und der Schuldisziplin angehalten werden, um so einsehen zu lernen, daß bei einer Gemeinschaft wahre Freiheit in freiwilliger Unterordnung des Einzelnen besteht.

Beeinflußt von B. Otto entstand 1922 unter der Leitung Fritz Rauch's die Magdeburger Versuchsschule. „Freude ist alles" sollte ihr Motto sein. Fritz Rauch ging insoferne noch einen Schritt weiter als B. Otto, und mehr zu den Ideen Fourier's, wie sie in seinem Phalanx zu Tage treten, hin, als hier eine Stätte frohen Jugendschaffens errichtet und an die Stelle eines mechanisierten Betriebes das Leben selbst gesetzt wurde.

Daß die Jugend nur als Jugend zusammenfand in der Ablehnung der bürgerlichen Familie, daß sie darüber hinaus freie und selbstverantwortliche Gemeinschaften aufzubauen versuchte, das war das Neue an dieser Schule. Worte wie Mensch, Freiheit und Gemeinschaft bekamen in diesem Zusammenhang einen tiefinnerlichen Klang.

Was Conrad in seiner Utopie vorschlug, hat Hermann Lietz, aus eigenen trüben Erfahrungen heraus und aus der Kenntnis der neuen Schule in England, zu gestalten versucht, nämlich die Schule als Lebensraum der Jugend auszubauen. Er stammte aus einem Bauernhof von der Insel Rügen, und wenn Conrad einmal schreibt (vergl. S. 33) „Keiner betrügt den anderen um den Schweiß seiner Arbeit — seiner Hände Arbeit auf eigener Scholle . . . . denn Landbau ist eine heilige Kunst . . . . . veredelt und erhebt den Menschen", so hatte er in seiner Utopia ähnlich wie Hermann Lietz empfunden, wie erzieherisch das Milieu einer gesunden Landwirtschaft wirkt, er kann sich daher ein sozial geordnetes Leben nur in den Formen eines patriarchalischen Bauernhofes denken. Und so gestaltete Hermann Lietz seine Schulen. Im April 1898 begründete er das erste D. L. E. H. auf einem kleinen Landgut bei Ilsenburg, drei Jahre daraf Haubinda in Thüringen, nach drei weiteren Jahren Bieberstein in der Rhön. Später waren es sechs Heime: Schloß Gebesee bei Erfurt, Schloß Ittersburg bei Weimar, Haubinda in Thürin-

---

Fortsetzung von Anm. 28.

Mit dieser echten Freiheit kommt in der Schule die Freude. Nichts aber braucht der Lebenskreis einer Schule mehr und notwendiger, als die Güter, die in unnachahmlicher Weise ein altes Kirchenlied nennt: »Ein immer fröhlich Herz und edlen Frieden . . . . Andererseits werden die Forderungen nach Schülerselbstverwaltung heute in vielen Fällen praktisch verwirklicht.

F. W. Foerster bringt in seinem Buch: »Schule und Charakter« Berichte aus den Rheinlanden und der Schweiz; Johannes Langemann erzählt von seinen Erfahrungen an einer Hilfsschule, L. Plaß, der Direktor des Erziehungsheimes am Urban in Zehlendorf bei Berlin, von der Selbstregierung seiner Zöglinge. Am interessantesten sind wohl die Erfolge Prof. Karl Prodingers an der Schule in Pola, in der er den Gedanken des Schulstaates verwertet hat. [vgl. Karl Prodinger: Was ich mit der Schulgemeinde will 1909. K. Prodinger: Verf. und Entw. f. e. Schulgemeinde a. e. Anstalt m. Schülern verschied. Nationalitäten Pola Krmpotić 1909. K. Prodinger: Zeitschrift f. Kinderschutz und Jugendfürsorge 3 (1911) Nr. 5.]

gen, Schloß Bieberstein in der Rhön; Schloß Buchenau bei Hersfeld und das Landwaisenhaus Weckenstedt bei Ilsenburd. Heute sind noch viele andere ähnliche Anstalten zu einem großen Verband (D. L. E. H.) zusammengefaßt (vgl. Franz Hilker S. 68).

Es war zweifellos ein großer Gedanke, daß Hermann Lietz versuchte, nicht bloß ein Heim für die Kinder zu schaffen, sondern aus diesem heraus auch die Bildungsmomente zu entwickeln. Alles für die Jugend, nicht für den Staat; nicht die Bequemlichkeit oder der Wunsch der Eltern, aus ihren Kindern möglichst korrekte, gesellschaftsfähige Menschen zu machen, sollen hier entscheiden, sondern, ähnlich wie es Butler und Well in ihren Utopien entwickelten, nur das, was der Jugend frommt. Das soll nicht heißen, daß ihr das Leben leicht und behaglich gemacht werden soll, nein, ihr müssen Hindernisse in den Weg gelegt werden, für sie gilt das Wort Nietzsches, „daß man sich von den Weichlichen nicht genug fernhalten kann." Kein großer, methaphysischer Hintergrund, kein pädagogisches Universalrezept, sondern der ernste Wille, ganz eine Welt der Jugend zu werden, ist das Kennzeichen der D. L. E. H. (vgl. Fr. Hilker S. 58).

Sie wollen, wie es in Hertzkas „Freiland" theoretisch vorgeschlagen und geschildert wird, in Wirklichkeit Erziehungsstätten sein, und wie bei Hertzka, Owen, Fritsche und Truth, ist ihnen nicht ein dogmatischer Lehrplan die Hauptsache, sondern eine lebendige Lebensgemeinshcaft gibt ihnen die Form; es geht ihnen um den ganzen Menschen, den geistigen, künstlerischen, handwerklichen. Und das Ganze soll getragen werden von einem starken Ethos.

Dabei ist mit bloßem Unterricht nichts getan; was Kemsies (vgl. d. S. 20) in seinem Erziehungsentwurf erdacht ha , hier ist es Wirklichkeit geworden; der Jugend ist ein Reich geschaffen. Ein Bauerngut ist der Schauplatz; da gilt es die Felder und Gärten zu bestellen — eine Tätigkeit, die Tafter (vgl. S. 43) so hoch einschätzt; allerlei Handwerksbetriebe wie Tischlerei, Schlosserei, Schusterei, Schneiderei und Buchbinderei; der körperlichen Ertüchtigung wird durch eifriges Turnen und sonstiges Sporttreiben gehuldigt, Kunst und Musik, vor allem aber Gemeinschafts- und Heimleben gepflegt, das alle trefflichen, tüchtigen Anlagen zur Entwicklung bringt und das Gemeine und Herabziehende nicht an die Jugend herankommen läßt, bis die junge Menschenpflanze erstarkt und gekräftigt genug ist, den Kampf mit der Welt aufzunehmen.

Es ist Goethe's Erziehungsideal der pädagogischen Provinz. Es ist nicht nur eine mit künstlerischer Phantasie geschaute Vision, sondern das Ideal ist in diesen Heimen Wirklichkeit geworden, etwas anders vielleicht als der Dichter es sah; denn es fehlt auch nicht an allen Nöten und Unvollkommenheiten, die das wirkliche Leben mit sich

bringt, aber dafür ist die neue Schule auch reich an Leben und Kraft. Mit diesen Gründungen hängt zusammen die Gründung Wynekens in Wickersdorf bei Saale a. d. Saale (1906), die aber in einigen Punkten neue Wege geht. Hatte Lietz an die Erziehungskräfte der patriarchischen Welt (vgl. Fr. Karsen S. 76) geglaubt, so betonte Wyneken die Verehrung der geistigen Werte. Er sah die Menschen, besonders die Jugend hineingebunden in eine geistige Welt der Werte. Nicht die Familie strebt gemeinsam nach geistigen Werten, sondern die Kameradschaft, die sich um einen Führer gründet. Die Arbeit einer solchen Gemeinschaft schließt sich nicht an zufällige Begebenheiten an, sondern folgt den ewigen Wegen, in denen der Geist sich selbst in der Geschichte offenbart; Gedanken, die sich mit denen von Kemsies berühren.

Aus der Wickersdorfer Ideenromantik ging dann Paul Geheeb zur realistischen Gründung der Odenwaldschule über. (1910 in Oberhambach gegründet.) Hier ist eine wirkliche Welt, hier lebt man in verschiedenen Häusern, die symbolisch das Bildungsprogramm dieser Schule zum Ausdruck bringen. Herder, der als erster Kultursynthetiker, Fichte, der als Philosoph, Schiller, der als Dichter und Künstler und Wilhelm von Humboldt, der als praktischer Mensch den deutschen Idealismus begründet hat. Goethe schmückt das Stammhaus der Schule, weil „unsere Kultur noch auf Jahrhunderte hinaus zu Goethe hinführen wird" (Geheeb!). Hier hat man ohne willkürlichen Ideenzwang die Gelegenheit, sich in den verschiedensten geistigen Gebieten, in möglichster Freiheit in einzelnen Arbeitsräumen zu bilden und die soziale Gestaltung des Lebens wird nicht von Vorgesetzten geleitet, sondern ist der jeweiligen Bestimmung der Schulgemeinde überlassen. So sind hier Jdeen verwirklicht, die sich in den Programmen der Sozial-Reformer finden; so bei Fourier, Robert Owen, Rapp und selbst Saint Simon.

Kinder und Erzieher bilden in der Odenwaldschule Familien; Koedukation ist in Unterricht und Heim durchgeführt; auch Selbstverwaltung (vgl. dazu in der Anmerkung S. 52—53 gesagte) wird geübt. Ein bis zweimal im Jahre werden den Eltern Berichte über das Ergehen und die Fortschritte ihrer Kinder zugeschickt. Diese geben nicht nur Aufschluß über intellektuelle Entwicklung, sondern umfassen die ganze Weiterbildung des Menschen: (Wir wollen angeben, auf welche Punkte ein solcher Bericht sich erstreckt, weil er eine interessante Parallele zu den von Kemsies (siehe oben S. 22—23 vorgeschlagenen „Schülerheften" ist.)

Solch ein Bericht enthält Angaben über folgende Punkte:

1. Körperlänge, Gewicht, Gesundheitszustand, Gang und Haltung, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Handschrift, Sprechen und Betragen.

2. Besondere Jnteressen, Fleiß in wissenschaftlichen und praktischen Arbeiten.
3. Körperliche Ausbildung, Turnen, Wandern und Spiel.
4. Handwerkliche Ausbildung, Gartenbau, Tischlerei usw.
5. Künstlerische Ausbildung, Kunst, Gesang und Musik.
6. Wissenschaftliche Ausbildung, alle Unterrichtsfächer.

Die Bildungsarbeit erstreckt sich auf die Ganzheit des geistig-leiblichen Geschehens. Was Kemsies von seiner fingierten Schule sagte, gilt hier in Wirklichkeit. Bildung im Sinne dieser Schule haben, heißt dem grenzenlosen Inhalt Form geben im sinnlichen Erlebnis, in der sittlichen Tat und in sich selbst übersteigendem Denken. Vielleicht gehen die Freien Schul- und Werkgemeinschaften (z. B. diejenige Uffrechts in Letzlingen) noch weiter, indem sie sich bewußt von jeder Romantik abkehren und den Erfahrungsweg der Bildung durch starke Betonung des Werkunterrichts besonders noch hervorheben. Damit sehen wir Gedanken verwirklicht, die wir schon von Bellamy, Cabet, Hertzka und Fourier vorgeschlagen finden.

Jn mancher Hinsicht verwandt mit den Landerziehungsheimen, aus denen sie indirekt durch Vermittlung der Schulgemeinde Wikkersdorf hervorgegangen sind, unterscheiden sich die Freien Schul- und Werkgemeinschaften von den D.L.E.H. noch, dadurch daß sie weder Heime sein noch erziehen wollen. Sie lehnen bewußt — (vergleiche dazu Max Stirner) — Erziehung ab, weil diese besseren Möglichkeiten im Wege steht und weil es unmöglich ist, ihr ein klares, bewußtes Ziel zu setzen. (Vgl. damit die Schrift: „Gründung von freien Schul- und Werkgemeinschaften als Mittel zur Befestigung des neuen Staates und Schaffung eines neuen Geisteslebens" Berlin 1919, E.S. Mittler und Sohn.)

Aber alle diese Schulen gestalten für die in ihnen aus den verschiedensten Gebieten und Familien herkommenden Schüler ein künstlerisches Milieu, schaffen Erziehung in der Absonderung vom gegebenen Alltag. Diese Tatsache ist in unserem Zusammenhang um so wichtiger, als diese Schwierigkeiten auch von den Utopisten in ihren in Staatsromanen und Programmer unterworfenen und proklamierten Schulreformen nicht einmal im Zusammenhang mit einem fingierten Staatsleben und einer erdachten idealen Gemeinschaft gelöst werden konnten.

Und diese Schwierigkeiten scheint auch die von Rudolf Steiner 1919 gegründete Freie Waldorfschule in Stuttgart nicht lösen zu können, vgl. (Fr. Hilker: Anthroposophische Pädagogik in der Monatsschrift für Pädagogik, Berlin Weidmann 22. Jhrg. 9/12 Heft und 23. Jahrg. 1. und 2. Heft; sowie Pädag. auf anthroposophischer Grundlage und den Bericht über die Ausbreitung der Schulen . . . . . auf anthroposophischer Grundlage und über deren

Einrichtungen 1924 im päd. Spezialblatt H. Belz, Langensalza 1924 Doppelheft 8/9); damit hängt es vielleicht zusammen, daß die pädagogischen Gedanken der Waldorfschule weniger in Deutschland als in England und Holland nachgeahmt wurden.

In der Waldorfschule wird die Gemeinde gebildet auf Grund der Anthroposophie Rud. Steiners, die es dem Menschen und hier besonders dem Lehrer ermöglichen soll, durch eingehende Uebungen in das geist-leiblich bedingte Menschenwesen einzudringen und es zu seiner eigentümlichen Entfaltung zu bringen. Nicht die räumliche Absonderung und darin entwickelte soziale Form ist so sehr das Kennzeichen der Waldorfschule im Vergleich zu den erwähnten Schulversuchen, sondern die eigenartige Stimmung, die das ganze Leben dort umfängt und die eine gewisse Aehnlichkeit in ihrer Eigenart hat mit den Schuleinrichtungen in Fourier's Phalanx.

Um noch weitere Parallelen zu den utopisch-pädagogischen Gedanken des 19. Jahrhunderts zu finden, müssen wir die Entwicklung der Schulversuche an ein paar Beispielen noch weiter verfolgen.

Als 1918 das alte Staatswesen zusammenbrach, hatte die Arbeiterschaft für kurze Zeit die Herrschaft. Zum erstenmale findet sich Sein und Bewußtsein der Arbeiterbewegung, und als Schulen mit dem realen Hintergrund dieser werdenden Gesellschaft entstehen damals Hamburger Versuche.

Man baut auf den pädagogischen Naturalismus Rousseau's auf und sagt (vgl. dazu Fr. Karsen S. 34) „Der Mensch ist von Natur aus gut, man lasse also die Kinder einfach zusammenkommen, mache sie frei vom Zwange des Lehrplans (letzteres stellt auch eine Streitfrage in den einzelnen Utopien dar. Vgl. die Meinung über Lehr- und Stundenplan bei Bellamy, Cabet, Hertzka und Kemsies), ja des Stundenplanes, ja aller äußerer Ordnung überhaupt, und aus ihrer angeborenen Güte wird ein ideales Gemeinschaftsleben hervorgehen, Menschen, die, ohne äußere Gesetze über sich zu haben, nach inneren menschlichen Gesetzen zusammenleben können. Das ist die Theorie der Wendeschule; aber wir finden die Hypothese schon bei Fourier, Owen und Rapp, die selbst wohl auch schon von Rousseau's Dogma, dem Naturevangelium — wie Goethe es genannt hat — „Alles ist gut wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgegangen ist und alles entartet unter den Händen der Menschen," beeinflußt waren.

Aber durch diese praktischen Versuche erkannte man wieder, daß Kinder weder gut noch böse sind und in ihrer Art und Lebensauffassung von der Umgebung bestimmt werden, die um sie ist.

Kinder einer durch und durch individualistischen Zeit, deren Einflüsse über alle Theorien hinaus auch die Arbeiterschaft durch-

dringen, können nicht innerhalb der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, plötzlich neue ideale Gemeinschaft verwirklichen.

Nun versuchte man, wie es Conrad, Kemsies, Hertzka vorgeschlagen und ausgemalt hatten, die Schule aus der Gesellschaft zu lösen. August Krohn ging aus Hamburg fort nach Bergedorf in dem Glauben, daß unter dem Zwang primitiver Umstände sich in der gemeinsamen Befriedigung materieller Bedürfnisse nicht nur die Form einer neuen Schule, sondern die Form einer neuen Gesellschaft entfalten werde.

Aus diesem Glauben heraus ist auch noch eine andere interessante Form pädagogischen Neubaues entstanden: Die von Aug. Heyn 1915 eingerichteten obligatorischen Gartenarbeitsschulen Neuköln's; auch hier sehen wir wieder die utopische pädagogische Gedanken von dem großen Wert der körperlichen Beschäftigung mit der Scholle als Ausgleich der geistigen Tätigkeit der Kinder, wie sie Conrad, Kemsies und Bellamy predigten, in die Tat umgesetzt und obligatorisch Landarbeit in den Schulstundenplan aufgenommen.

Aber nicht alle Schulversuche gingen diesen Weg übersteigerter Gesellschaftsromantik, sondern es gab schon 1919 eine Schule in Hamburg, die Berlinertorschule, die praktisch mit dem Elternkreis zusammenarbeitete, ihn in die Schule hineinzog und auch das ganze Leben, das um sie herum war, in der Schule verwerten wollte.

Von dem großen Einfluß der Beziehung zwischen Eltern und Lehrerschaft, und der erzieherischen Kraft der elterlichen Einwirkung auf die Kinder im gemeinsamen Geiste mit der Schule wissen auch die Utopisten zu rühmen.

Aus dem Hamburger Vorbild entstanden dann mehrere Schulen dieser Art, die sich Gemeinschaftsschulen nannten, so in Berlin, Bremen, Magdeburg, Dresden, Leipzig, in Thüringen und im Rheinland.

Es ist das allgemeine Charakteristikum dieser Schulen, daß sie sich individuell entwickelt haben. Die Schule ist zum sozialen Lebensraum geworden, in dem die Jugend selber ihren Gesetzen innerhalb der werdenden Gesellschaft gehorcht.

Diese kurze durch einige Beispiele verdeutlichte Skizzierung der Entwicklung der Schulversuche in Deutschland reicht wohl aus um zu zeigen, daß, so verschieden die einzelnen Auffassungen, so differenziert die Jdeen waren, von denen die praktischen Reformer bei ihren Versuchen ausgingen, sich doch für alle ihre Gedanken schon Vorbilder in den Utopien nachweisen lassen.

Am deutlichsten wird dies, wenn man gerade die sozialen Utopien als Beispiele heranzieht; vieles von dem, was im 19. Jahrhundert

in den Utopien noch Theorie, ja — nach zeitgenössischer Meinung — Hirngespinst war, hat die kommende Zeit, hat der Umschwung der sozialen Gesellschaftsordnung auch in der Auffassung und der Einrichtung des Schulwesens verwirklicht; aber es wird noch eine große Spanne Zeit nötig sein, um in neuer Gesellschaft eine neue Lebensordnung zu schaffen oder, in unserem Sinne von den Schulversuchen privaten Charakters zu einer Umgestaltung der staatlichen Schulen fortzuschreiten.

Mit den Schulversuchen und Reformbestrebungen, von denen im Vorstehenden aus einem ungeheuren Stoff einige Beispiele gegeben wurden, stehen im engen Zusammenhang auch einige besondere Unterrichts- und Erziehungsprobleme, die einerseits in den Utopien des öfteren erwähnt werden, andererseits auch in den neuen Schulen eine Rolle spielen. Es sind dies: die Fragen des Religionsunterrichts, des weiblichen Bildungswesens, des Berufsschulwesens und der Erwachsenenbildung.

1.) Religionsunterricht.

Der Kampf gegen den Religionsunterricht ist international und kein Erzeugnis der deutschen Revolution. 1905 schon kam in Bremen eine Denkschrift heraus (vergleich Rita Scharfe S. 347), die feststellte, die Ablehnung des Religionsunterrichts ist der erste tatsächliche Versuch, die Schule nur nach pädagogischen Grundsätzen zu gestalten; ja, eine Schulreform ist ohne Ablehnung des Religionsunterricht aus tiefster pädagogischer Wahrhaftigkeit heraus nicht denkbar. Damit begann ein Streit, der bis auf den heutigen Tag zu keinem Ende geführt hat; es sei denn, daß die reichsgesetzliche Regelung vom Mai 1921 als solches angesehen wird. Darin wird nämlich bestimmt (nachdem schon 1918 die deutsche Lehrerschaft sich in ihrer großen Mehrheit für den Religionsunterrichts ausgesprochen hat), daß es zur Teilnahme an dem Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Willenserklärung der Eltern bedürfe und nach dem vollendeten 14. Lebensjahre auch der Zustimmung des Kindes.

Zur Begründung führte man an (vergl. J. Tews. Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen 5. Auflage 1919), da es die Arbeiterschaft ist, die heute — ähnlich wie es vor 100 Jahren die Bürgerschaft tat — darangeht sich ihre Schulen zu bauen, so müßte beim Neubau des Religionsunterricht auch gerade die Arbeiterschaft über ihre Stellung zur Religion an sich, über die Bedeutung der Religion in einem sozialistischen Staatswesen befragt werden. Der Kampf der organisierten Arbeiterschaft hat nun nie der Religion gegolten, sondern stets den Kirchen und so wird sich auch der sozialistische Staat bemühen, das unveränderliche und unaustilg-

bare Kulturgut aller Völker und Zeiten in den Unterrichtsplan aufzunehmen. Ablehnen aber wird er von seiner Warte aus:
1.) Religionsunterricht der Mystik und Schwärmerei, als wenn Religionsunterricht zum Zweck der Erbauung da wäre (vergl. Schleiermacher).
2.) Einen kirchlich erteilten und beaufsichtigten Religionsunterricht.
3.) Einen konfessionellen Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht wird — nach diesen Punkten eingerichtet — zum Weltanschauungsunterricht und verbindet sich mit allen philosophisch bildenden Lehrfächern, mit der Naturwissenschaft und mit der Geschichte. Religionsunterricht frei vom Dogma und evangelischen duldsam, zugleich als Einführung in die Religionen, mindestens in die Hauptreligionen, erteilt von staatlich geprüften Lehrern mit sämtlichen allgemeinbildenden Fächern der betreffenden Schulstufe, vertiefend in die allgemeinen Fragen der Weltanschauung und hinführend zur Religion der Tat, eine Hilfe zur Bildung eines religiös gefestigten Charakters.

Das wären die Leitsätze zur religionsunterrichtlichen Neugestaltung, die zum Teil in Wirklichkeit schon besteht. Wir erwähnten absichtlich nur diese Lösung der religionsunterrichtlichen Neugestaltung (ohne auf die Frage, ob Konfessionelle- oder Simultanschule, konfessionelle Lehrerbildung, kirchliche Jugenderziehung oder Jugendweihe einzugehen, die für sich gesehen wohl eben so wichtig sind,) weil wir in dieser Neugestaltung des Religionsunterrichtes so viel Zusammenhang mit der Einstellung der einzelnen Utopisten zu diesen Fragen festzustellen vermögen. Es ist ohne weiteres verständlich, wenn wir ähnliche Gedanken schon bei den sozialen Utopisten Cabet, Hertzka und Fourier vorfinden, schwebt diesen ja im Geiste ein Staatsbild vor, das zu verwirklichen, man jetzt bei uns versucht, und weiterhin ist es dann nicht verwunderlich, wenn in den Utopien und sozialen Programmen schroffere Haltung gegenüber dem Religionsunterricht eingenommen wird; wenn z. B. Truht als Hauptfächer seines Unterrichts Staatskunde und Aufklärung über die Religion haben will, so stehen wir damit einem Extrem gegenüber, das heute in radikalen Kreisen, die den Religionsunterrichts ebenfalls ganz ausschalten wollen, eine Verwirklichung gefunden hat. Wenn Kemsies aber schreibt: „So, wie ich fest an den Lenker in den Sternen glaube und an seinen wunderbaren Heilsweg, so verpflanze ich diesen überzeugten Glauben in die mir anvertraute Jugend," so ist das ein Beweis dafür, daß auch die von Kirchlicher Seite vorgeschlagenen Religionsunterricht-Reformen in Utopien gedacht worden sind.
(Vergl. z. B. Richert Handbuch für den evang. Unterricht. Sämannschrift Heft 7 1913. Hans Pöhlmann Beitrag zur Psychologie des

Schulkindes 1912 S. 157—177 283—291; Gerhard Bohne die rel. Entwicklung der Jugend in der Reifezeit 1922).

2. Neugestaltung des weiblichen Bildungswesens.

Es fällt bei der Durchsicht der von uns im ersten Teil behandelten Utopien auf, daß in diesem der weiblichen Bildung so viel Raum gewidmet ist. Cabet will sie heben durch Koedukation und dadurch das gleiche Bildungsziel bei der weiblichen Jugend wie bei der männlichen erreichen; Hertzka („Ziehtöchter"), Butler, Tafter, Bellamy wollen dem weiblichen Geschlechte gleiche Ausbildung und gleiche Rechte einräumen wie dem männlichen; und Wilbrand, Kemsies, Fritsche und Fourier betonen, daß eben deswegen auf die Bildungswege des weiblichen Geschlechtes so großer Wert zu legen sei, weil dieses als vornehmste Pflicht die Erziehung der nachfolgenden Generation habe, der Einfluß der Mutter auf ein Kind groß sei und der erzieherische Wert der Mütter auf ihre Kinder abhänge und sich bestimme von der Ausbildung, die die Mütter genossen haben. Von daher leiten manche Utopisten geradezu ihr Erziehungsziel ab, wenn z. B. Bellamy sagt, „Es ist das Recht der kommenden Generation, gebildete Eltern zu haben," und deshalb eine gute Erziehung der Heranwachsenden fordert, so kann er damit weniger an die schon um ihres Erwerbs willen gut auszubildenden Knaben gedacht haben, als an das weibliche Geschlecht; die Erkenntnis der Bedeutung der mütterlichen Erziehung für die Entwicklung des Kindes wird nirgends in der utopischen Literatur, die wir behandelten, geleugnet.

Auch diese Ideen haben in unserer Zeit Verwirklichung gefunden, gerade in unserer Zeit, die einerseits durch die fortschreitende Industrialisierung und Rationalisierung der Frau den Weg in viele neue Berufsarten geöffnet hat, die eigene Schulbildung voraussetzen, andererseits aber auch den Wert der Hausfrau und Mutter für die Gesamtheit erkannt hat und nun in mannigfaltigen Schularten versucht, den Mädchen das nötige Rüstzeug für den Beruf der Hausfrau und Mutter mitzugeben.

Während in früheren Zeiten die Frauenbildung gegenüber der Bildung des männlichen Geschlechtes sehr vernachlässigt wurde, ist jetzt durch allerlei Schulen dafür gesorgt, daß die Mädchen sowohl wissenschaftliche als haus- und volkswirtschaftliche Ausbildung finden können.

Die vorgeschilderten utopischen Richtlinien sehen wir verwirklicht, wenn wir die Aufgabe betrachten, die der Staat heute an die Frauenschulen stellt, nämlich die Mädchen zu bilden für die künftigen Aufgaben einer deutschen Frau, d. h. also sie einzuführen in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Elemente der Kinderpflege und erzie-

hung, in hauswirtschafts- und Gesundheitslehre, sowie in die Gebiete der Wohlfahrt und der Nächstenliebe.

Wir sehen sie verwirklicht in den verschiedenen neugeschaffenen Anstalten, von denen die einen zwar noch Versuche darstellen, andere aber schon öffentliche Schulen geworden sind; so z. B. die Kindergärtnerinnenseminare, Wohlfahrtsschulen, Frauenfachschulen (Haushaltungs- und Gewerbeschulen für Mädchen, Frauenarbeits- und Industrieschulen ,Fachschulen für technische Assistentinnen aller Art — vergl. A. Kühne, Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen). Auch Hertzka's Idee, die er unter dem Begriff „Ziehtöchter" schuf, hat eine ähnliche Verwirklichung gefunden, in dem heute Volks- und Mittelschulen in steigender Zahl auf ihrer Abschlußklasse noch ein „hausmütterliches Jahr" aufbauen (vergl. z. B. Sprengel, die neue Frauenschule 1920. M. Heinemann und Günther, die Frauenschule mit angegliederten Lehrgängen 1924, R. Rincklake und von Tilling, neue Wege für die deutsche Frauenbildung — päd. Mag. 1925, deutsche Mädchenbildung Heft 5 und 10. 1927).

3. Berufsschulwesen.

Die Umwandlung der Gesellschaft, die eines der Kennzeichen unserer Zeit ist, bringt auch große Wandlungen auf allen jenen Gebieten und Berufen mit sich, die direkt oder indirekt dem Wirtschaftsleben dienen, und dadurch wird auch die Frage nach Berufsschulbildung der Jugendlichen in den Vordergrund gedrängt. In den utopischen Erziehungsprogrammen des 19. Jahrhunderts finden wir Berufsschulen jeder Art vorgeschlagen: Cabet (Nationalwerkstätten), Hertzka, Bellamy, Fourier legen auf die Ausbildung des einzelnen Arbeiters einerseits für seinen Beruf, andererseits für ein besseres Verständnis der wirtschaftlichen Zusammenhänge großen Wert.

Für die heutige Berufsschularbeit ist zweierlei charakteristisch: die wirtschaftliche Not, die die Jugend zu frühzeitigem Erwerb zwingt, und ein in der proletarischen Bewegung begründetes neues Bildungsbestreben. (z. B. Essig im Kampf um die Berufsschule, Heft 8 und 9 der Lebensschule 1924.

Was die Utopisten für ihr fingiertes Staatsgefüge für nötig hielten, nämlich die Einrichtung von beruflichen Fortbildungsschulen, ist nachdem schon seit längerer Zeit auf diesem Gebiet viel Neues geschaffen worden war, seit März 1923 durch Reichsgesetz in Deutschland geordnet (vergl. Hilker S. 376).

So wurde aus der früheren „Sonntagsschule" über die Fortbildungsschule hin, eine Vielzahl verschiedenster Berufsbildungsanstalten in jeder Stadt. Jedes Handwerk, jedes Gewerbe, kauf-

männische Arbeit, Kunsthandwerk, kurz jede Art handwerklichen Berufs hat heute eine eigene Schule, die Erfüllung eines Traumes, den gerade Fourier in seinem Phalanx so begeistert ausmalt. Dazu ein paar Beispiele:

a) Die 1918 in Jena gegründete staatliche Optikerschule hat die Aufgabe, Jugendlichen beiderlei Geschlechts eine theoretische und praktische Ausrüstung für den Optikerberuf zu geben (vergl. die Glasindustrie in Jena, ein Werk von Schott und Abbé Jena 1923).

b) Das staatliche Bauhaus in Weimar, das seinen Schülern künstlerische Ausbildung zum Bauhandwerk geben will (vergl. Gropius: Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses, München 1928) oder

c) die obligatorisch eingeführten Berufsfortbildungskurse der Stadt Nürnberg, die in eine kaufmännische, gewerbliche und hauswirtschaftliche Abteilung zerfallen, daran anschließend der „offene Zeichensaal", der Fortbildung auf den verschiedensten Gebieten ermöglicht. (vergl. Dürr, die Schulen der Stadt Nürnberg 1928), die zeigen, daß das Fortbildungs- bezw. Berufsschulwesen (seiner Wichtigkeit wegen, die die sozialen Utopisten schon erkannt haben) stark ausgebaut wird (vergl. z. B. Olga Essig, die Berufsschule 1929 O. Pasche, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens 1876/1905, A. Kühne; Handbuch des Berufs- und Fachschulwesens 1922; die „deutsche Berufsschule" Zeitschrift, herausgegeben vom deutschen Verein für Berufsschulwesen 35. Jahrg. 1926).

4. Erwachsenenbildung.

Nicht minder notwendig als die Berufsschule erweist sich die Erwachsenenbildung zur geistigen Vertiefung der Berufsarbeit selbst. Und so will die Erwachsenenbildung den Menschen (vielleicht gerade den Handarbeitern) nicht nur bewußt in den wirtschaftlichen Zusammenhang der Menschen und Völker hineinstellen, sondern auch in ihren geistigen Zusammenhang, indem sie ihn zum Mitträger der Kultur erzieht und so die geistigen Kräfte und Fähigkeiten des einzelnen der großen Aufgabe dienstbar macht in dem Wandel der Menschheitskultur mitzuschaffen. In dieser Idee der Erwachsenenbildung, wie sie heute in Deutschland angestrebt und ausgebaut wird, erkennen wir die Forderungen, die Bellamy und Hertzka in ihren Utopien an die Weiterbildung der Erwachsenen gestellt haben (vergl. das bei Hertzka und Bellamy in Teil I Gesagte).

Bei diesem Problem können wir nur die Idee in Parallele mit der utopischen Idee bringen (und viele der von uns behandelten Utopisten beschäftigen sich mit der Frage, vor allem — was

ja aus dem Gedanken selbst verständlich ist — gerade die sozialen Utopisten Fourier, Tafter usw.), da die Darstellung der praktischen Ausführung dieser Gedanken (man vergl. nur die Extreme: Volkshochschulheim Dreißig Acker v. E. Weitsch mit der proletarisch-sozialistischen Volkshochschule v. A. Siemens oder die Heimvolkshochschule Tienz v. O. Greiner mit der freien proletarischen Volkshochschule in Remscheid v. Johannes Rösch) zu weit führen würde und für uns die Feststellung der Tatsache, daß auch die Idee der Erwachsenenbildung und Volkshochschulen, die in den Utopien so oft vorkommt, eine Verwirklichung gefunden hat, vollauf genügt.

Zum Schluß wollen wir noch hinweisen auf einige Forderungen, die schon in den Utopien häufig auftraten, dann in ernsten Programmen vertreten wurden, aber ebenfalls über einige praktische Versuche nicht hinauskamen. Da erscheint uns als wichtigste die Forderung nach einheitlicher Elementarerziehung, die von fast allen Utopisten mit der gleichen Energie gefordert wird.

Wenn Cabet sagt: „Alle Einwohner, ohne Unterschied des Geschlechts, erfreuen sich ein- und derselben Elementarerziehung" oder wenn es bei Bellamy heißt: „Der Hauptunterschied der Erziehungsmethode des 20. Jahrhunderts von der des 19. besteht darin, daß allen die gleiche Erziehung zuteil wird" (ähnlich denken Hertzka, Wilbrand, Kemsies, Conrad, — vergl. das im Teil I bei diesen Gesagte), so haben sich diese utopischen Gedanken noch nicht erfüllt; ausführbar erscheint aber von ihnen auch nur die Forderung, daß der Elementarunterricht für alle gemeinsam sein soll; in höheren Stufen wird die Verschiedenheit der Begabungen ebenso sehr wie der Unterrichtsziele stets eine reiche Gliederung des Schulwesens erzwingen.

Wenn Hertzka von Schulen spricht, die sich an der Pheripherie der Stadt befinden, (in der Nachbarschaft der umgebenden Wälder) so hat dieser Gedanke in den Tagesschulen seine Verwirklichung gefunden (vergl. auch die Gartenarbeitsschule, die Freie Waldorfschule und andere).

Im „Rauhen Haus" hinwiederum begegnen wir Gedanken verwirklicht, die Hertzka ausspricht (3. B. Cap. 17; S. 368) die Kinder werden gehalten und erzogen (in der Waisenpflege) wie in einem Elternhaus; sie wohnen nach Geschlechtern getrennt zu je 10 in eigenen Häusern unter der Aufsicht von Personen, denen nur ihre häusliche Beaufsichtigung übertragen ist. Unterricht erhalten sie auf Staatskosten in staatlichen Schulen. Man könnte auch Fourier's Idee: „Vom dritten Jahr ab erweisen sich die Kinder so nützlich, daß sie ihre Erziehungs- und Unterhaltskosten selbst verdienen, mit den produktiven Schulgemeinden (vergl. auch die

Kinderdörfer in Palästina „im werdenden Zeitalter“ VIII 1929 S. 90 ff) in Parallelle setzen.

Wenn wir am Ende des ersten Teils davon sprachen, daß die meisten der in den Staatsutopien sich findenden pädagogischen Forderungen durchaus nicht rein utopischen Charakter hätten, sondern unter gegebenen Umständen wohl verwirklicht werden könnten, so versuchten wir im zweiten Teil zu beweisen, daß heute schon vieles verwirklicht ist.

An Hand einer kurz angedeuteten Entwicklung der deutschen Schulversuche sowohl als an ein paar besonders wichtigen Beispielen der Schulreformfragen suchten wir nachzuweisen, welch eine große Zahl utopisch pädagogischer Gedanken sich in diesen Versuchen und Reformen nachweisen läßt.

Wir konnten also zwei Tatsachen feststellen: nämlich erstens die Mehrzahl der pädagogisch-utopschen Gedanken aus den Staatsromanen und Programmen des 19. Jahrhunderts hat im 20. Jahrhundert ihre Verwirklichung gefunden; der Grund dafür darf nicht darin gesucht werden, daß in Deutschland eine andere Staatsform eingeführt worden ist; die Mehrzahl der Schulreformversuche ist bedeutend älter als die Revolution von 1918 und man kann höchstens sagen, daß diese den Weg zu manchen Aenderungen geebnet hat; der Grund liegt vielmehr darin, daß alle die Gedanken, die in den praktischen Schulreformversuchen auftreten, notwendigerweise nach Verwirklichung drängten. Das zweite ist die Tatsache, daß die pädagogischen Ideen in den Utopien gar nicht so rein utopischen und unerfüllbaren Charakters sind; dies hat seinen Grund darin, daß die in den Utopien vorkommenden pädagogischen Gedanken zumeist nicht von den Utopisten frei erfunden sind, sondern historischen Hintergrund haben und aus ernsthaften Vorschlägen namhafter Pädagogen entnommen sind; am deutlichsten ist dies bei Owen zu sehen, dessen pädagogische Gedanken den Reformvorschlägen der englischen Pä-Dr. Bell und Mr. Lancaster entnommen sind.

Die infolge des Umschwunges 1918 und des verlorenen Krieges für Deutschland sich neugestaltende Gesellschaftsordnung hat auch auf dem Gebiete des Schulwesens manchem Neuen die Bahn gebrochen.

Wenn wir aber in deutschen Schulversuchen von weit gespannten Zielen reden und zum Teil schon erhebliche Fortschritte auf diesem Weg gemacht sehen, so fühlen wir uns bei aller nationaler Verschiedenheit doch verbunden mit all den Schulversuchen, die heute von Indien über Rußland, Oesterreich und England bis nach Amerika und Japan hin von ähnlichen Leitgedanken aus unternom-

men werden, ein Zeichen, daß der große Krieg nicht nur bei uns in Deutschland, sondern allüberall in der Kulturwelt neue Ziele und Wege gezeigt hat — auch auf dem Gebiete der Erziehung.

In diesen Schulversuchen und Reformen sehen wir naturgemäß Gedanken verwirklicht, die in den Staatsutopien und Programmen des 19. Jahrhunderts, denen fast allen jenes bei uns heute Wirklichkeit gewordene Staatsideal vorschwebte, als utopisch-päd. Ideen vorkommen, wenn gleich diese nicht alle Erfindungen der Utopisten darstellen, sondern schon zuvor bei den Theoretikern der Pädagogik Gestalt gewonnen hatten.

Lebenslauf.

Am 8ten Juni 1905 wurde ich, Karl, Jakob, Wilhelm Sengfelder, als Sohn des Reichsbahnoberinspektors K. Sengfelder und seiner Ehefrau Lina, geb. Ernst in Nürnberg geboren.

Ich bin evang.-lutherischer Konfession und bayerischer Staatsangehörigkeit.

In Nürnberg besuchte ich die Volksschule und hernach die Kreisrealschule II. Später ging ich an die Oberrealschule in München die ich 1925 mit dem Reifezeugnis verließ.

Hernach studierte ich an der Universität Erlangen 8 Semester Theologie, Philosophie und Pädagogik.

Meine Lehrer waren: die Herren Prof. Dr. Dr. Althaus, Bachmann, Ehlert, Preuß, Strathmann, und Ulmer in den theol. Fächern; die Herren Prof. Dr. Dr. Brandt, Haack, Hedenus, Leser, v. Negelein, Schmeidler, Stählin und Zocher in den philosophischen Fächern. Ihnen danke ich allen.

Von entscheidender Bedeutung waren für mich die Vorlesungen v. Herrn Geheimrat, Prof. D. Dr. O. Stählin, dem ich zu tiefen Dank verpflichtet bin und der mich bei der Ausführung meiner Arbeit mit freundlichem Rat unterstützte.

Danken möchte ich an dieser Stelle noch den Herren Universitätsdirektor Dr. Stollreither Erlangen und Herrn Bibliothekar Dr. Wagner, die mir bei der Beschaffung der zur Arbeit nötigen Literatur in freundlicher Weise behilflich waren.